

*”Ei tarvi olla maailman paras koululainen  
vaan oma ittensä”*

Aineistolähtöinen tutkimus oppilaiden pedagogisen hyvinvoin-  
nin rakentumisesta

Pro gradu -tutkielma

Harri Karjalainen, 0334404

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Outi Kyrö-Ämmälä

Outi Ylitapio-Mäntylä

Lapin yliopisto

2016

## Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Ei tarvi olla maailman paras koululainen vaan oma ittensä”. Aineistolähtöinen tutkimus oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisesta

Tekijä: Harri Karjalainen

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu -työ ☒ Laudaturtyö ☐ Licensiaatintyö ☐

Sivumäärä: 121 + liitteet 4 kpl

Vuosi: 2016

Tiivistelmä:

Suomalainen koulujärjestelmä tuottaa loistavia oppimistuloksia, mutta toisaalta tutkimusten mukaan oppilaat eivät voi hyvin koulussa. Ovatko nämä toisensa poissulkevia ilmiöitä? Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia oppilaiden oppimisen ja hyvinvoinnin yhtäaikaista esiintymistä eli pedagogista hyvinvointia. Pro gradu -tutkielman pääkysymys olikin, miten oppilaiden pedagoginen hyvinvointi rakentuu. Alakysymyksissä puolestaan tarkasteltiin pedagogisen hyvinvoinnin niin ulkoisia kuin oppilaasta itsestäänkin johtuvia tekijöitä. Lisäksi tarkasteltiin oppilaiden antamia merkityksiä pedagogiselle hyvinvoinnille.

Tutkimuksen aineistona käytettiin erään Pohjois-Pohjanmaan kunnan oppilaiden tuottamia eläytymismenetelmäkertomuksia sekä heidän kanssaan toteutettuja ryhmähaastatteluita. Yhteensä tutkimukseen osallistuneita oppilaita oli 169. Haastattelut toteutettiin avoimen haastattelun periaatteella oppilaiden johdatellessa pääosin keskustelua. Lisäksi aiemmin hankitun aineiston pohjalta muodostettiin muutamia aiheita, joista haastatteluissa keskusteltiin.

Grounded teoriaan pohjautuvan lähestymistavan mukaisesti aineistoa analysoitiin jatkuvan vertailun periaatteella jo aineistoa hankittaessa. Lopulta analyysin tuloksena muodostettiin käsitteellinen malli oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisesta. Kyseinen ilmiö osoittautui hyvin moniulotteiseksi ilmiöksi. Analyysissa saadut rakentumiseen vaikuttavat kategoriat jaettiin neljään tasoon niiden ulottuvuuksiensa mukaan: ulkoinen päätöksenteko, toimintakulttuuri ja toimintatavat, lähiyhteisön vuorovaikutus- ja ihmissuhdetekijät sekä yksilöllinen oppilas. Näiden tasojen alla olevien kategorioiden ydin ja siten koko tutkimuksen tiivistelmä muodostui seuraavaksi: Yksilöllinen ja vuorovaikutuksellinen oppilas pedagogisen hyvinvointinsa rakentajana ulkoisten tekijöiden määrittämällä kentällä.

Oppilaat pitivät pedagogista hyvinvointia merkittävänä tekijänä niin tämänhetkisen elämän kuin tulevaisuudenkin kannalta. Kokemishetkellä vaikutukset näkyvät optimaalisena oppimisena sekä viihtymisenä, kun taas tulevaisuuteen ilmiö vaikuttaa tasapainoisen kasvun ja kehityksen kautta.

Avainsanat: pedagoginen hyvinvointi, pedagogiikka, kouluhyvinvointi, lasten hyvinvointitieto, eläytymismenetelmä, ryhmähaastattelu, grounded teoria

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi ☒

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi ☒

(vain Lappia koskevat)

# Sisällys

|  |    |
|--|----|
| 1 Johdanto.....  | 5  |
| 2 Hyvinvointi.....   | 8  |
| 2.1 Hyvinvoinnin käsite .....  | 8  |
| 2.2 Lasten hyvinvointi .....   | 11 |
| 2.2.1 Positiivinen hyvinvointi .....   | 11 |
| 2.2.2 Subjektivistista vai objektiivista hyvinvointia? .....                       | 13 |
| 2.2.3 Lapsen hyvinvointi – tulevaisuutta varten? .....                             | 15 |
| 2.3 Tutkimuksia kouluhyvinvoinnista .....  | 15 |
| 3 Oppilas, koulu ja pedagogiikka.....  | 18 |
| 3.1 Mitä on pedagogiikka?.....   | 18 |
| 3.2 Pedagogiikka, opettaja ja opetussuunnitelma .....                              | 20 |
| 3.3 Oppilas, oppiminen ja pedagogiikka .....                                       | 22 |
| 4 Pedagoginen hyvinvointi.....   | 26 |
| 4.1 Hyvinvointi ja koulun viralliset suunnitelmat .....                            | 26 |
| 4.2 Oppilaan hyvinvointi ja pedagogiikka .....                                     | 28 |
| 4.3 Miksi pedagogista hyvinvointia?.....   | 29 |
| 5 Tutkimusasetelma .....   | 32 |
| 5.1 Tutkimusongelma.....   | 32 |
| 5.2 Tutkimuksen eteneminen .....   | 33 |
| 5.3 Grounded teoria tutkimuksen lähestymistapana .....                             | 33 |
| 5.4 Aineistonhankinta .....  | 37 |
| 5.4.1 Eläytymismenetelmä.....  | 38 |
| 5.4.2 Avoin haastattelu .....  | 42 |
| 5.5 Aineiston analyysi.....  | 44 |
| 5.5.1 Avoin koodaus .....  | 44 |
| 5.5.2 Aksiaalinen koodaus .....  | 46 |
| 5.5.3 Selektiivinen koodaus.....   | 47 |
| 5.6 Lapsi tutkimuksen informanttina.....   | 48 |
| 5.7 Tutkimuksen arviointi .....  | 50 |
| 6 Tulokset.....  | 56 |
| 6.1 Oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin rakentuminen kokonaisvaltaisena ilmiönä .. | 56 |
| 6.2 Pedagogisen hyvinvoinnin seuraukset.....                                       | 61 |

|   |            |
|---|------------|
| <b>7 Käsitteellinen kuvaus oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisesta .....</b>   | <b>64</b>  |
| <b>7.1 Ulkoisen päätöksenteon luoma toimintaympäristö raamien asettajana .....</b>  | <b>64</b>  |
| <b>7.2 Toimintakulttuuri ja toimintatavat opiskelun määrittäjinä .....</b>  | <b>68</b>  |
| <i>7.2.1 Oppimisen rytmittäminen .....</i>  | <i>69</i>  |
| <i>7.2.2 Oppimistavat .....</i>   | <i>71</i>  |
| <i>7.2.3 Sisällöt oppimiseen ja kasvamiseen .....</i>   | <i>76</i>  |
| <i>7.2.4 Luokan käytänteet .....</i>  | <i>78</i>  |
| <b>7.3 Lähiyhteisön vuorovaikutus- ja ihmissuhdetekijät .....</b>   | <b>80</b>  |
| <i>7.3.1 Opettaja positiivisen vuorovaikutusilmapiirin rakentajana .....</i>  | <i>81</i>  |
| <i>7.3.2 Luokkahenki .....</i>  | <i>84</i>  |
| <i>7.3.3 Läheiset ihmissuhteet .....</i>  | <i>88</i>  |
| <b>7.4 Oppilas yksilöllisenä pedagogisen hyvinvoinnin rakentajana .....</b>   | <b>90</b>  |
| <b>7.5 Yhteenvedo: Yksilöllinen ja vuorovaikutuksellinen oppilas pedagogisen<br/>hyvinvointinsa rakentajana ulkoisten tekijöiden määrittämällä kentällä .....</b> | <b>93</b>  |
| <b>8 Pohdinta .....</b>   | <b>99</b>  |
| <b>Lähteet .....</b>  | <b>106</b> |
| <b>Liite 1. Opettajien suostumuslomake .....</b>  | <b>122</b> |
| <b>Liite 2. Tiedote tutkimuksesta huoltajille .....</b>   | <b>123</b> |
| <b>Liite 3. Tutkimuslupa, suostumuslomake haastatteluun .....</b>   | <b>124</b> |
| <b>Liite 4. Ohjeistus eläytymismenetelmäkertomuksen kirjoittamiseksi .....</b>  | <b>125</b> |

# 1 Johdanto

”Lapsuuden muistot ovat arvokkain pääoma elämässäni.” Tämä Jean Sibeliuksen pohdinta innoitustensa lähteestä kuvastaa olennaisesti lapsuuden kokemusten merkitystä ihmisen elämälle. Kannamme lapsuuden muistoja mukamme koko elämän ajan, mutta vielä merkittävämminkin ne ovat tapahtuessaan ohjanneet kehityksemme suuntaa nykyiseen elämänvaiheeseen. Suuren osan lapsuudesta vietämme koulussa, mittasimmepa sitä ajallisesta tai merkityksellisyyden näkökulmasta. Ei siis ole yhdentekevää, mitä tuona aikana tapahtuu ja miten sen koemme.

Erityisesti muutokset tiedon saatavuudessa ovat voimistaneet keskustelua perusopetuksen perimmäisestä tehtävästä ja tavoitteista Suomessa. Vaikka uudet valtakunnalliset opetussuunnitelmat ovat lopullisessa muodossaan ja odottavat vain täytäntöönpanoaan, keskustelu ei ole loppunut siihen. Perusopetuksen tietopainotteisuutta on kritisoitu, mutta myös puolustettu. Koulun kasvatusvastuusta on myös keskusteltu, jolloin akateemisten taitojen opettaminen ja kasvatus on asetettu vastakkain. Eniten keskustelua ovat synnyttäneet koulun uudistumista vaatineet ja siitä kertoneet uutiset (ks. esim. Leppänen 2014).

Valtaosa näistä keskusteluaiheista pohjautuu WHO:n tutkimuksiin oppilaiden kouluviihtyvyydestä. Ensimmäisiä tutkimustuloksia suomalaislasten huonosta kouluhyvinvoinnin tasosta saatiin jo 1970-luvulla (Hannus-Gullmets 1984, 6–7), ja viime vuosiin saakka Suomi on sijoittunut kansainvälisissä kouluhyvinvoinnin vertailutilastoissa heikosti, vaikka oppimistulokset ovat yhä maailman kärkiluokkaa (Kupari, Välijärvi, Andersson, Arffman, Nissinen, Puhakka & Vettenranta 2013; Kämppi, Välimaa, Ojala, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2012). Tulosten pohjalta onkin huolestuttu suomalaisen koulujärjestelmän ja koulujen staattisuudesta suhteessa lasten ja nuorten elämän muutoksiin.

Kouluhyvinvointia sivuavia tutkimuksia on tehty runsaasti ja viime vuosina näistä tutkimuksista on tehty tiivistettyjä koosteita kokonaiskuvan selkeyttämiseksi (ks. esim. Hارينen & Halme 2012; Kämppi ym. 2012). Tutkimusten paljoudesta huolimatta niiden käsitteellinen problematisointi on jättänyt tulosten yhdistämisen ja selittämisen pinnalliseksi. Tutkimukset ovat harvoin antaneet oppilaille aitoa mahdollisuutta kertoa hyvin-

voinnistaan, sillä lomakkeiden muodostamisessa aihetta on jo rajattu (Harinen & Halme 2012, 19). Lisäksi tutkimuksissa on toistuvasti keskitytty hyvinvoinnin tutkimiseen pahoivoinnin sekä huonosti olevien asioiden kautta (Ben-Arieh 2006a, 6–7).

Vieläkin vähemmän oppilaiden hyvinvointia on tutkittu sen ollessa yhteydessä tavoitteelliseen oppimiseen ja kasvamiseen (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 56). Yksittäisiä aihetta sivuavia tutkimusteoksia oli julkaistu aiemmin (ks. esim. Korpinen 2007; Rantala 2005), kunnes vuonna 2008 Joensuun yliopiston tutkimusryhmä julkaisi teoksen *Pedagoginen hyvinvointi* (Lappalainen, Kuittinen & Meriläinen 2008). Teos tarjosi uudenlaisen lähtökohdan tarkastella oppimisen ja hyvinvoinnin välistä yhteyttä yhdistelemällä useita näkökulmia. Täten teoksessa luotu yleisen tason kokonaiskuva pedagogisesta hyvinvoinnista ilmiönä toimi tutkimuksellisena keskustelunavauksena aiheesta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on perehtyä syvällisesti oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisen prosessiin. Tutkimuksessani määrittelen käsitteen aiempaan kirjallisuuteen tukeutuen, minkä pohjalta aiheen tutkiminen on mahdollista. Käsitteiden lisäksi teoreettisessa osuudessa pohjustan ja esittelen käsitteisiin liittyviä tutkimuksellisia valintoja sekä tarkastelen aiempia tutkimuksia kouluhyvinvoinnista. Näkökulma tutkimuksessa on lähinnä kasvatustieteellinen, joskin olen ottanut lapsuuden erityisyyden kehityspsykologisena vaiheena huomioon tutkimusta tehdessäni.

Tämän tutkimuksen näkökulma hyvinvoinnin tutkimiseen tiivistyy käsitteisiin subjektiivinen sekä positiivinen hyvinvointitieto. Positiivisella hyvinvointitiedolla tarkoitan sitä, että tarkastelu on nimenomaan hyvinvointia lisäävissä asioissa. Lisäksi pidän oppilaita aktiivisina toimijoina niin pedagogisen hyvinvoinnin käsitteen määritelmässä kuin tutkimuksen toteuttamisen osaltakin, sillä tutkin aihetta oppilaiden subjektiivisten näkemysten kautta. Käytän tutkimukseni aineistona Pohjois-Pohjanmaalla sijaitsevan pienen maaseutumaisen kunnan oppilaiden tuottamia eläytymismenetelmäkertomuksia sekä heidän kanssaan toteuttamiani haastatteluita. Kahden alakoulun ja yhden yläkoulun oppilaita osallistui tutkimukseen yhteensä 169.

Sovellan koko tutkimuksen ajan straussilaista grounded teorian lähestymistapaa (ks. esim. Strauss & Corbin 1994). Tulososiossa esittelen lähestymistavan mukaisen analyysi-

sin avulla muodostetun käsitteellisen mallin oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisesta. Esittelen tämän teorian ulottuvuudet yksityiskohtaisesti vertaillen niitä samalla muiden tekemien tutkimusten tuloksiin.

Tutkimuksessani tuotettua käsitejärjestelmää tarkastelen tutkielman lopussa ennen kaikkea opetuksen järjestäjän näkökulmasta. Tutkimuksessa saatua tietoa voivatkin hyödyntää niin yksittäiset opettajat kuin muutkin koulumaailmaan vaikuttavat henkilöt. Lisäksi tutkimuksen tulokset toimivat keskustelun pohjana kehitettäessä tavoitteellista perusopetusta lasten ja nuorten hyvinvoinnin näkökulmasta. Tarkastelu voidaan ulottaa yltämään aina koulun tarkoitukseen saakka, esimerkiksi pohtimalla, mitä eväitä perusopetuksen tulisi tarjota nykypäivän lapsille ja nuorille.

## 2 Hyvinvointi

Tässä luvussa tarkastelen ensin hyvinvoinnin käsitettä yleisellä tasolla, jonka pohjalta tarkennan tämän tutkimuksen näkökulmaa käsitteen sisältöön. Samalla tulen sivunneeksi hyvinvoinnin ilmenemistä. Lisäksi tarkastelen luvussa sitä, miten hyvinvointia on perinteisesti tutkittu. Tämän jälkeen kohdistan huomion tässäkin tutkimuksessa tarkastelussa olevaan lasten hyvinvointiin ja siihen, kenen näkökulmasta tietoa tuotetaan. Luvun lopussa luon katsauksen myös kouluhyvinvointiin liittyviin tutkimuksiin. Näiden katsausten ohella määrittelen myös sen, mitkä ovat tämän tutkimuksen lähtökohdat hyvinvoinnin osalta.

### 2.1 Hyvinvoinnin käsite

Allardt (1976, 17) totesi jo vuonna 1976 hyvinvoinnin kuuluvan niihin käsitteisiin, joita on yhteiskuntatieteissä pyritty määrittelemään lukemattomilla tavoilla. Haastavuutta määrittelemiseen tuottaa hyvinvoinnin ilmiön laajuus, sillä käsitettä voidaan tutkia monella tieteenalalla, monesta näkökulmasta ja monilla indikaattoreilla. Tästä kertoo myös se, että käsitteellä on runsaasti englanninkielisiä vastineita (*well-being*, *wellness*, *welfare*, *quality of life*, *life satisfaction*), joita käytetään usein lähes synonyymisinä. (Karisto 2010, 18–19; Pollard & Lee 2003, 59.) Myös suomen kielessä hyvinvoinnin lähitermit, kuten hyvä elämä, elämänlaatu, elämäntyytyväisyys ja onnellisuus, esiintyvät usein lähes samaa tarkoittavina käsitteinä.

Ilmiötä on tutkittu tämän tutkimuksen tavoin kasvatustieteellisestä näkökulmasta sekä monien muidenkin tieteenalojen, kuten kehityspsykologian, sosiologian, lääketieteen, taloustieteen ja filosofian näkökulmasta (Kallio 2007). Luonnollisesti määritelmät eroavat tieteenaloittain, sillä tutkimuksissa tarkastelun kohde muodostuu tiedonintressin mukaan, joten tarkastelussa tulisikin pyrkiä huomioimaan mahdollisimman kattavasti eri tieteenalojen näkökulmat. Tästä huolimatta yhteistä ymmärrystä käsitteen sisällöstä ei ole saatu



(Hird 2003, 4). Kuitenkaan ilman käsitteen jonkinlaista määritelmää ei voida tutkia hyvinvointia (Archibald 1959, 318–320; Konu 2002, 21–22), sillä käsite ohjaa niitä oletuksia, joiden pohjalta tutkimusta toteutetaan. Näin ollen hyvinvoinnista puhutaankin sateenvarjokäsitteenä, jonka määrittely toteutetaan kussakin tutkimuksessa erikseen (Minkkinen 2015, 20). Tämänkään tutkimuksen tarkoituksena ei ole luoda uutta määritelmää käsitteelle, vaan tarkastella yleisimpiä kuvauksia, joiden pohjalta luon muutamia periaatteita käsitteen sisällön ymmärtämiselle tutkimuksessani.

Määritelmä hyvinvoinnista moniulotteisena ilmiöjoukkona, jota kuvaillaan positiivisin termein, lienee ainoita yleisesti hyväksytyjä määritelmiä (Larkin 2013, 8). Ilmiötä on mahdollista jaotella pienempiin osiin, mutta täydellistä kuvausta siitä on mahdotonta saada. Määritelmä on kuitenkin niin väljä, että on syytä tarkastella käsitteen ulottuvuuksia, vaikka niistä yksimielisyyttä ei olekaan.

Kenties tunnetuimman ulottuvuusjaottelun on tehnyt maailman terveysjärjestö WHO (World Health Organization), joka määrittelee perustamisasiakirjassaan terveyttä seuraavasti:

*”Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity.”* (World Health Organization 1946, 100.)

Vaikka WHO:n määrittelemässä käytetään terveyden käsitettä, sen on nähty laajuutensa vuoksi toimivan myös hyvinvointia määrittelevänä, sillä samalla tullaan luetelleeksi hyvinvoinnin eri osa-alueita (Konu 2002, 14). Tätä näkemystä tukevat esimerkiksi Todres ja Galvin (2010, 5), jotka osoittavat hyvinvoinnin olevan terveyttä laajempi käsite ja toimivan siten yläkäsitteenä.

WHO:n määritelmässä esitettyä jaottelua fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin onkin käytetty empiirisissä tutkimuksissa usein lähtökohtana (ks. esim. Moore, Theokas, Lippman, Bloch, Vandivere & O’Hare 2008, 25; Schor 1995, 413). Myöhemmin monet tutkijat ovat jakaneet hyvinvoinnin useampaan ulottuvuuteen ilmiön moniulotteisuuden vuoksi, ottaen mukaan esimerkiksi materiaalisen hyvinvoinnin (Ks. esim. Bradshaw, Hoelscher & Richardson 2007, 140; Land 2010, 6-7). Muun muassa Pollard ja Lee (2003, 59) jaottelevat kirjallisuuden avulla hyvinvoinnin viiteen osa-alueeseen:

fyysiseen, psyykkiseen, kognitiiviseen, sosiaaliseen ja taloudelliseen. O'Hare ja Gutierrez (2012, 609) puolestaan osoittavat, että useimmiten hyvinvoinnin ulottuvuuksia luetellaan kuudesta seitsemään.

Hieman erilaisesta näkökulmasta ilmiötä tarkastelee Erik Allardt (1976), joka jakaa hyvinvoinnin elintason (having), yhteisyyssuhteiden (loving) ja itsensä toteuttamisen (being) tarpeiden kautta. Tässä näkökulmassa hyvinvointi nähdään tilana, jossa ihmisten keskeiset tarpeet voidaan saada tyydytetyiksi. (Allardt 1976, 21, 38.) Samaan jaotteluun pohjautuu muun muassa Konu (2002) tutkiessaan kouluhyvinvointia. Niemelä (2010, 29) kuitenkin osoittaa tutkimuksessaan, että Allardtin esittämiä tarpeita ja niiden osa-alueita tarkasteltaessa on löydettävissä selkeä yhteys muihin hyvinvoinnin ulottuvuuksien jaotteluihin, joten eroavaisuus johtuu näkökulman erilaisuudesta.

Kuitenkaan hyvinvoinnin selittäminen ulottuvuuksiensa kautta ei ole osoittautunut täysin toimivaksi, sillä esimerkiksi O'Hare ja Gutierrez (2012, 609) ovat laajassa tutkimuksessaan selvittäneet, että tutkimuskirjallisuudesta on löydettävissä valtava määrä erilaisia hyvinvoinnin ulottuvuuden nimityksiä. Monet tutkimukset keskittyvätkin yksittäisiin ulottuvuuksiin, kun taas kokoavat teorialiikkeet muodostuvat usein listateorioiksi (Minkkinen 2015, 23; O'Hare & Gutierrez 2012, 610). Näin ollen ulottuvuuksien tai niitä selittävien indikaattoreiden määrittelyminen ennen aineiston hankkimista johtaa siihen, että hyvinvoinnin käsite kaventuu vain määriteltäviin ulottuvuuksiin, eikä siten ota huomioon hyvinvoinnin moniulotteisuutta. Tämän huolen on esittänyt myös Turunen (1990, 139), jonka mukaan käsitteet voivat supistaa kuvattavia tunnetiloja.

Tässä tutkimuksessa käytän lähestymistapaa, joka pyrkii käsittelemään hyvinvointia kokonaisvaltaisena ilmiönä. Tarkoituksenani ei ole jaotella hyvinvointia eri ulottuvuuksiin, vaan ymmärtää sen tässä tutkimuksessa kokonaisvaltaisena hyvän olon ja positiivisten tuntemusten aistimisena sekä iloa ja tyydytystä tuottavien asioiden omistamisena. Jokainen arvottaa kokemuksiaan yksilöllisesti, joten toisen puolesta tunteminen ei ole mahdollista (Diener, Suh, Lucas & Smith 1999, 294). Toisille ihmisille hyvinvointi tarkoittaa erityisen voimakkaita tunteita, kun taas toisille hyvinvointia tuottavat arkiset asiat. Näin ollen tutkimukseen osallistuneilla on mahdollisuus määritellä omakohtaisesti se, minkä tasoisia tuntemuksia hyvinvoinnilla tarkoitetaan.

## 2.2 Lasten hyvinvointi

Lasten hyvinvointiin kohdistuva tutkimus on alkanut kehittyä varsinaisesti vasta viime vuosituhannen lopulla, sillä tätä ennen tietoa tuotettiin muiden näkökulmien, kuten perheiden ja aikuisten hyvinvointitutkimusten ohessa (Helavirta 2011, 18). Ensimmäisiä kansainvälisiä lasten hyvinvoinnin tutkimuksia tuotettiin 1940-luvulla (Ben-Arieh 2006b, 802). Suomessa puolestaan Alanen ja Bardy (1990) kohdistivat huomiota nimenomaan lasten asemaan yhteiskunnassa tarkastelemalla tilastoja ja lainsäädäntöä. Viime vuosikymmeninä lasten hyvinvointitutkimusta on kuitenkin tehty yhä enenevässä määrin ja erilaisin viitekehyksin (Ben-Arieh 2006b, 807–808).

Kuten luvussa 2.1 totesin, yleinen hyvinvoinnin määritelmä on vähintäänkin epäselvä. Kun tarkasteluun otetaan lasten hyvinvointi, käsite muuttuu entistäkin vaikeammaksi määritellä (Minkkinen 2015, 23; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 27). Minkkisen (2015, 23) sekä Burtonin ja Phippsin (2010, 217) mukaan vaikeutta tuottaa erityisesti se, etteivät lapset yleensä kykene itsenäisesti huolehtimaan kaikista perustarpeistaan. Täten lasten hyvinvoinnin tutkiminen vaatii erityistä tarkastelua. Lisäksi lasten ja aikuisten hyvinvoinnin välille eroa tuottavat asiat, jotka eivät ole suoranaisesti yhteydessä kaikkien hyvinvointiin, kuten esimerkiksi palkkatyö (Burton & Phipps 2010, 225).

Hyvinvointitutkimuksen kentällä on viime aikoina tapahtunut muutosta siinä, tutkitaanko asiaa hyvinvoinnin vai pahoinvoinnin näkökulmasta. Erityisesti lasten hyvinvointia koskevilla tutkimuksilla oleellista on myös se, ketkä ovat tiedon tuottajia ja millainen rooli lapsilla on tässä prosessissa (Helavirta 2011, 7). Tällöin näkökulma määräytyy sen mukaan, tutkitaanko asiaa objektiivisesti vai subjektiivisesti eli tuleeko tutkimuksen hyvinvointitiedosta lapsia koskevaa vai lasten tuottamaa. Lisäksi tutkimusten välillä vaihtelee näkemys siitä, profiloidaanko lapset tulevaisuuden kannalta vai tässä hetkessä eläviksi.

### 2.2.1 Positiivinen hyvinvointi

Tärkeä lähtökohta tutkimuksiin on se, lähestytäänkö hyvinvointia positiivisen vai negatiivisen lähestymistavan kautta. Toisaalta on mahdollista tutkia samaa hyvinvoinnin osa-

aluetta ääripäinä (viihtyminen – viihtymättömyys), mutta toisaalta lähestymistavan valinta ohjaa tutkimuksessa saatavaa tietoa (käyttäytymisen häiriöt – vahvuudet käyttäytymisessä). Lähestymistapoja kutsutaankin vahvuuksiin ja puutteisiin perustuviksi lähestymistavoiksi (Ben-Arieh & Goerge 2001, 627), toisin sanottuna positiiviseksi ja negatiiviseksi hyvinvointitutkimukseksi.

Aiemmin hyvinvointitutkimus keskittyi lähes yksinomaan pahoinvoinnin tutkimiseen, esimerkiksi elinolosuhteiden puutteisiin, terveys- tai koulunkäyntiongelmien. Tätä kautta pyrittiin selvittämään hyvinvoinnin tilaa ja osatekijöitä sekä mahdollisesti luomaan ehdotuksia ongelman kitkemiseksi. (Moss & Petrie 2005, 56.) Näkökulma on siis ollut huonosti sujuvissa asioissa, eikä niinkään positiivisissa asioissa, oikeuksissa, kyvyissä ja mahdollisuuksissa (ks. esim. Luopa, Lommi, Kinnunen & Jokela 2010). Näin on saatu tietoa lasten pahoinvoinnin tilasta, jota toki tarvitaan esimerkiksi sosiaalipoliittisiin suunnitelmiin ja toimenpiteisiin sekä laajempiin nykytilan kuvauksiin. Kuitenkin täten tuotettu kuva hyvinvoinnista on hyvin rajoittunut ja jopa kohteitaan aliarvioiva. Lisäksi Diener, Oishi ja Lucas (2003, 404) ovat huomauttaneet, että hyvinvoinnin jaottelu positiiviseen ja negatiiviseen vaikutukseen ei tarkoita vastakohtien luomista, joten negatiivisia vaikutuksia tutkimalla ei ole mahdollista selvittää positiivisia piirteitä.

Ongelmiin keskittyvissä tutkimuksissa ei ole myöskään pystytty selvittämään sitä, miten edistää hyvinvointia. Tällöin tutkittavien vahvuuksien ja kykyjen tukeminen ovat jääneet tutkimatta. (Pollard & Lee 2003, 59–60.) Myös Moore, Lippman ja Brown (2004, 125) sekä Moss ja Petrie (2005, 55) korostavat hyvinvointitutkimusten olevan tärkeää keskittyä nimenomaan hyvinvointiin, vaikka näkökulmaa on myös kritisoitu liian pehmeänä tapana aiheuttaakseen muutosta. Viime vuosikymmeninä näkökulmaa onkin laajennettu myönteisten ilmiöiden ja suojaavien tekijöiden tutkimiseen osana hyvinvointia (ks. esim. Seligman & Csikszentmihalyi 2000; Ungar 2004), mutta se ei ole vielä saavuttanut valta-asemaa hyvinvointitutkimuksessa (Poikolainen 2014, 5).

Tämän tutkimuksen näkökulma on positiivisessa hyvinvoinnissa ja sitä edistävien tekijöiden huomioimisessa. Pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisen mallin luomista varten tarkastelu on pidettävä nimenomaan hyvinvoinnissa sekä sen rakentumisen elementeissä. Aineistonhankinnassa kerään kuitenkin hieman myös tietoa siitä, miten pahoinvointi ra-

kentuu, jotta saisin kuvaa niistä tekijöistä, joiden olisi oltava kunnossa ennen kuin hyvinvointi alkaa rakentua. Täten pahoinvoinnin ehkäiseminen toimii ikään kuin pohjana hyvinvoinnin rakentumiselle, vaikka ne eivät vastakohtia olekaan.

### ***2.2.2 Subjektivistista vai objektiivista hyvinvointia?***

Perinteisesti lasten hyvinvointia tutkittaessa aineistona ovat olleet erilaiset tilastot lasten elinoloista tai aikuisilta saadut tiedot lasten hyvinvoinnista (Helavirta 2011, 7; Strandell 1995, 5). Tällöin puhe lasten hyvinvoinnista on täysin aikuisten näkökulmasta tuotettua ja toteutettua (Forsberg & Ritala-Koskinen 2010). Kuten Hood, Kelley ja Mayall (1996, 19) oivallisesti havainnollistavat, tällaisissa tutkimuksissa kyse on tiedon rakentamisesta lapsista (*on children*), ei niinkään heidän kanssaan (*with them*) tai heitä varten (*for them*). Vaikka tilastot antavatkin yksiselitteisen ja objektiivisen kuvan elinoloista, ne eivät kuitenkaan anna näkemystä siitä, millaisena lapset itse kokevat hyvinvointinsa tilan. Tutkimukset ovat myös osoittaneet, etteivät lasten vanhemmatkaan välttämättä tiedä, mitkä asiat tarkoittavat lapselle hyvinvointia (Hill 1999). Lisäksi tutkija omilla valinnoillaan päättää, mitkä asiat hänen mukaansa vaikuttaa tutkittavien lasten hyvinvointiin, mikäli määrittelee etukäteen hyvinvoinnin ulottuvuudet. Tällöin hän ikään kuin antaa ulkoiset reunaehdot, joiden rajoittamana tutkimukseen osallistuvien lasten tulee tuottaa tietoa hyvinvoinnista. (Helavirta 2011, 17; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 28–29.)

Todellisiin hyvinvoinnin kokemusten tutkimiseen pyrkimällä voidaan tarkastella lasten hyvinvointia selvittämällä heidän näkemyksiä omasta hyvinvoinnistaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 28; Rousu 2009, 29–31). Subjekttiivisen hyvinvoinnin tutkimuksissa ihminen arvioi moniulotteisesti omaa elämäänsä ja sosiaalista tilannettaan sekä elämisen ympäristöään (Vaarama, Moisio & Karvonen 2010, 12–14). Lapsilla on persoonallinen kokemus asioista, joten monet tutkijat ovatkin nykyään yksimielisiä siitä, että heidän ääntään tulisi kuunnella varsinkin heitä koskevissa asioissa (Fleming & Boeck 2012; James 2007). Lasten hyvinvoinnissa, jos jossakin, kyse on nimenomaan heidän tuntemuksistaan ja kokemuksistaan. Lisäksi viralliset asiakirjat velvoittavat lasten kuulemiseen, sillä esimerkiksi Lasten oikeuksien sopimuksen pykälässä 12 korostetaan lasten osallisuutta

(Committee on the Rights of the Child 2009; United Nations General Assembly 1989, 4). Tätä näkökulmaa tarkastelen enemmän luvussa 5.6.

Tässä luvussa käsittelemiäni näkökulmia tiivistän taulukossa 1. Helavirran (2011) kokoa-massa taulukossa sovelletaan Hoodin ja kollegojen (1996, 19) näkemyksiä erilaisista las-ten hyvinvointitietojen luonteista.

**Taulukko 1.** Näkökulmia lasten hyvinvointitiedon tutkimiseen (Helavirta 2011, 40)

|                                 | <b>Lapsia koskeva hyvinvointitieto</b>   | <b>Lasten tuottama hyvinvointitieto</b>   |
|---------------------------------|--|---|
| <b>Tiedon subjekti</b>          | - aikuinen (vanhempi, viran-omainen)   | - lapsi   |
| <b>Tiedon tuottamisen tavat</b> | - tilastolliset menetelmät hallit-sevia  | - laadulliset menetelmät hallitse-via   |
| <b>Tiedon si-sällöt</b>         | - ennakkoon määriteltyjä<br>- hyvinvoinnin ulkoiset olosuh-teet<br>- elinolot<br>- palvelutarpeet                                  | - aineistosta nousevaa<br>- kokemukset<br>- merkitykset<br>- tunteet<br>- arki  |
| <b>Tiedon luonne tai olemus</b> | - yleiskatsauksellista<br>- yleisyyttä / keskimääräisyyttä mittaavaa<br>- staattista<br>- kontekstista riippumaton<br>- moraalista | - yksityiskohtaista<br>- ei mitattavissa olevaa<br>- dynaamista<br>- kontekstuaalista<br>- ristiriitaista<br>- moraalista |

Tämän tutkimuksen tärkeimpiä periaatteita on lasten näkeminen tärkeinä oman elämänsä informantteina. Tarkastelen hyvinvointia ja sen rakentumisen prosessia lasten näkökul-masta, joten pyrkimyksenäni on saavuttaa heidän näkemyksiään mahdollisimman autent-tisina. Näin ollen tutkimukseni paikantuu edellä olevan taulukon mukaisesti vahvasti las-ten tuottamaksi hyvinvointitiedoksi. Vaikka itse toimin tutkimuksen tekijänä, pyrin mah-dollisimman paljon hyödyntämään lapsilta saamaani hyvinvointitietoa, jonka piirteitä olen esitellyt edellä olevassa taulukossa.

### ***2.2.3 Lapsen hyvinvointi – tulevaisuutta varten?***

Lasten hyvinvointitutkimuksen pääpaino on perinteisesti ollut kasvun, kehityksen ja myöhemmän elämän menestyksessä. Tällöin näkökulma on ollut ennen kaikkea tulevaisuuteen suuntautuneissa pyrkimyksissä, jolloin lapsen on nähty olevan täysivaltainen ihminen vasta tulevaisuudessa, eikä niinkään tämänhetkisessä tilanteessa (ks. esim. Haveman & Wolfe 1995). Tämän näkökulman mukaan lapsuudessa koettu hyvinvointi on tärkeää esimerkiksi myöhemmässä elämässä syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Toki myös tulevaisuuteen katsova näkökulma on tärkeä, mutta vähintäänkin yhtä tärkeää on tarkastella lapsia tässä hetkessä elävinä ihmisinä.

On huomioitava, että lapsuuden hyvinvointia edistävät asiat auttavat lasta tulevaisuudessaakin. Esimerkiksi lapsuuden hyvinvointia edistävää leikkiä pidetään lapsen työnä, mutta se edesauttaa lapsen kehitystä ja turvaa osaltaan hyvinvointia myös tulevaisuudessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 30). Tasapainoisen ja hyvinvoivan lapsen tulevaisuus ei siten vaarannu ainakaan lapsuudessa. Toisaalta negatiiviset asiat vahingoittavat hyvinvointia tässä ajassa, mutta usein vaikuttavat hyvinvointiin myös tulevaisuudessa.

Lasten hyvinvoinnin merkitystä ei voida väheksyä. Positiivisia kokemuksia saamalla lapsi kokee elämänsä mielekkäämmäksi ja motivoituu yrittämään työskentelyssäänkin, kun samalla kokee positiivisia tuntemuksia. Isokorpi ja Viitanen (2001, 52–53) jopa esittävät, että ilman oppilaiden emotionaalista kokemusta todellista oppimista ei voi tapahtua. Näin ollen perustelut hyvinvoinnin tukemiseen liittyvät itse asiassa myös suoraan oppimisen mahdollistamiseen.

### **2.3 Tutkimuksia kouluhyvinvoinnista**

Tämänkin tutkimuksen sytykkeenä on toiminut huoli erityisesti kansainvälisistä tutkimuksista, joiden mukaan lasten kouluviihtyvyys ja -hyvinvointi ovat Suomessa erityisen huonoa. Käsitteellisesti kouluviihtyvyys on määritelty Linnakylän ja Malinin (1997, 114) tutkimuksessa kouluelämän laaduksi. Tällöin tarkastelu liittyy läheisesti elämänlaatuun,

jolloin sosiaalisen elämän taso ja monipuolisuus voidaan nähdä olennaisimmiksi vaikuttaviksi asioiksi (emt., 114). Puolestaan Haapasalo, Välimaa ja Kannas (2010) määrittelevät tutkimuksensa lähtökohdaksi kouluviihtyvyyden lapsen kokemuksena kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista koulun fyysisessä ja sosiaalisessa tilassa. Näin ollen hyvinvointi ja viihtyvyys ovat käsitteellisesti hyvin lähellä toisiaan, mutta hyvinvointi ymmärretään laajemmaksi, viihtyvyyden sisäänsä sulkevaksi käsitteeksi.

Käsitteellistä tarkastelua kouluhyvinvoinnista on toteuttanut muun muassa Konu (2002), jonka muodostamaa koulun hyvinvointimallia käytetään nykyään monissa suomalaisissa kouluhyvinvointitutkimuksissa. Konun luoma malli pohjautuu Allardtin (1978, 50) yleisen hyvinvoinnin määritelmään, jota on muokattu koulumaailmaan sopivaksi (Konu 2002, 43). Mallin lähtökohtana ovat samat hyvinvoinnin ulottuvuudet kuin Allardtin hyvinvoinnin määritelmässä.

Ensimmäiset viitteet suomalaislasten heikosta kouluhyvinvoinnista saatiin tutkimuksellisesti jo 1970-luvun alussa kansainvälisessä IEA:n (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) tutkimuksessa (Hannus-Gullmets 1984, 6–7). Tulokset olivat samankaltaisia myös 1990-luvun alussa toteutetuissa tutkimuksissa, joiden mukaan yleinen kouluviihtyvyys Suomessa on huonoa ja koulukielteisyys yleisempää kuin monessa muussa maassa (Kannas, Välimaa, Liinamo & Tynjälä 1995, 134; Linna-kylä 1993, 54). Huoli aiheesta on vaikuttanut myös tutkijoihin, sillä viime vuosina kouluhyvinvoinnin tutkimus on kasvanut huomattavasti (ks. esim. Harinen & Halme 2012; Janhunen 2013; Ylinen 2011).

Vaikka kouluviihtyvyys tämän jälkeen on tutkimusten mukaan yleisesti kohentunut, myös erityisen negatiivisesti suhtautuneiden määrä on kasvanut (Kämppe, Välimaa, Tynkälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2008, 5, 76–78; Kämppe ym. 2012, 25–27). Tosin kansalliset tutkimukset eivät anna aivan niin synkkää kuvaa kuin kansainväliset tutkimukset (ks. esim. Luopa, Lommi, Kinnunen & Jokela 2010), minkä lisäksi kansainvälisten tutkimusten kyselyiden kysymystapojen toimivuutta on kyseenalaistettu (Harinen & Halme 2012, 13–14; Uusitalo-Malmivaara 2011, 10–12). Kuitenkaan aiheesta saatuja useita tutkimustuloksia ei voida sivuuttaa, vaan niihin on suhtauduttava vakavasti.



Erityinen huomio on hyvinvoinnin polarisoituminen (ks. esim. Bardy, Salmi & Heinonen 2001, 164; Kinnunen, Vuorijärvi & Honkakoski 2013; Rimpelä 2008, 34–35). Osa oppilaista nauttii koulunkäynnistä ja saa toistuvasti positiivisia koulukokemuksia, kun taas toiset eivät tunne koulua omakseen ja siten kokevat koulun hyvin vastenmielisenä paikana kaikkine toimintoineen. Huomio on havaittavissa varsinkin peruskoulu-uran loppuvaiheessa, mutta viitteitä siitä on jo koulun alkuvaiheessa. Tällöin kouluun suhtautuminen on jo lähtökohtaisesti negatiivista, joten positiivisia kokemuksia ei ole mahdollista edes saada, ellei asenteessa tapahdu minkäänlaista muutosta.

Muun muassa Opetusministeriö (2005) ja YK:n Lapsen oikeuksien komitea (2011, 12) ovat ilmaisseet huolensa ja toimenpide-ehdotuksensa suomalaisen koulujärjestelmän huolenaiheen korjaamiseksi. Tämä tutkimus liittyy luontevasti osaksi kouluhyvinvoinnin edistämisen työtä. Tutkielmassa esittelemäni teoreettinen malli pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisesta antaa mahdollisuuksia tarkastella koulunkäyntiä käsitteleviä suunnitelmia ja toimintamalleja uudella, niin oppimista kuin hyvinvointia tukevalla tavalla.

### 3 Oppilas, koulu ja pedagogiikka

Pedagogiikan käsitettä käytetään oppimiseen liittyvässä keskustelussa runsaasti, mutta sen sisältöä tullaan harvoin ajatelleeksi. Pohdin seuraavaksi käsitteen sisältöä ja muotoilen sen siten kuin sen tässä tutkimuksessani näen. Lisäksi tässä luvussa tarkastelen pedagogiikan suhdetta opetussuunnitelmaan ja siten opettajan toimintaan. Luvun lopussa pohdin pedagogista toimijuutta sekä tavoitteiden asettamista erityisesti oppilaan roolin osalta. Pedagogiikkaa tarkastelen ensisijaisesti peruskoulun näkökulmasta, joten koulun ulkopuolisen maailman raja on lähes kokonaan tutkimuksen ulkopuolella.

#### 3.1 Mitä on pedagogiikka?

Pedagogiikka-termin taustalla on kreikankielinen sana *paidagogos*, joka tarkoittaa sanaa tarkasti suomennettuna poikien ohjaamista ja kasvattamista (Atjonen ym. 2008, 20). Termi muotoutui nopeasti lasten ohjaamiseksi ja kasvattamiseksi sekä sitä koskevaksi opiksi, mutta nykyään käsitteen sisältö on eriytynyt huomattavasti sisältäen niin tieteen kuin opinkin (Kansanen 2004, 3–4, 11). Samalla myös käsitteen määritelmät ovat eriytyneet, eikä yksiselitteistä määritelmää enää ole olemassa. Käsitteellistä pohdintaa ei ainaakaan helpota se, että kansainvälisesti käsitteiden käyttö vaihtelee kielialueittain sekoittaen pedagogiikan, didaktiikan ja kasvatustieteen käsitteitä (van Manen 1991, 27–30).

Atjosen ja kollegoiden (2008, 20) sekä Siljanderin (2002, 20) mukaan pedagogiikka kattaa alleen niin kasvatustieteen tieteenalan, tutkimuksen, kasvatusta ja opetusta koskevan opin eli didaktiikan, kasvatustieteen sekä käytännössä tapahtuvan kasvatustoiminnan. Tällöin pedagogiikka on yläkäsite kaikelle kasvatukseen ja opettamiseen liittyvälle toiminnalle ja ajattelulle. Myös Patrikainen (1997, 100) näkee pedagogiikan niinä toimenpiteinä, joilla opettaja pyrkii asettamiensa tavoitteiden mukaisesti edistämään oppilaan oppimista ja kasvamista. Tähän näkemykseen liittyy myös Kansanen (1996, 46) mukaan toimenpiteiden taustalla oleva päätöksenteko, pedagoginen ajattelu eli reflektio. Turunen

(1999, 22–25) puolestaan erottaa pedagogiikasta didaktiikan siten, että didaktiikka sisältää käytännön järjestelyt, keinot ja välineet tavoitteisiin pääsemiseksi, pedagogiikka puolestaan ohjaa näiden järjestelyjen, keinojen ja välineiden suunnittelua ja valintaa. Näin ajateltuna pedagogiikkaa toteutetaan didaktiikan kautta.

Hellström (2008) jatkaa Turusen pohdintaa tarkastelemalla käsitteen määritelmiä eri tasoilla. Yleisellä tasolla hän näkee pedagogiikan tarkoittavan opetuksen järjestämistapaa, jolloin valtion ja kuntien tasolla kyse on koulutusjärjestelmän koulutuspoliittisista ratkaisuista ja perusteluista, koulun tasolla opetussuunnitelman mukaisen toimintaympäristön luomisesta ja opettajan tasolla tavasta järjestää itse opetus. (Hellström 2008, 295–296.) Tämän tutkimuksen huomio on ennen kaikkea kahdella alimmalla tasolla, sillä tarkastelun kohteena ovat ennen kaikkea oppilaat sekä heidän pedagogisen hyvinvoinnin rakentuminen arjen koulutyössä. Kuitenkin tutkimuksen tulosten pohdinnassa ulotan tarkastelun myös muille tasoille, ja tuloksia voidaankin soveltaa myös ylimmälle tasolle koulun tulevaisuutta suunniteltaessa.

Pedagogiikkaa jaotellaan nykyisin myös yhä pienempiin osa-alueisiin, jotka eriytyneinä muodostuvat kukin omiin suuntiinsa. Pedagogiikka liitetään erityisiin kohteisiin, esimerkiksi taide-, urheilu-, koulu-, erityis- ja yhteiskuntapedagogiikkaan, jolloin kunkin osa-alueen sisältö määrittää sen, mitä pedagogiikka tarkoittaa. Täten osa-alueiden pedagogiikoiden välillä ei välttämättä ole enää mitään yhteyttä keskenään, vaan eriytyneinä niiden käsitteellinen sisältö on muotoutunut omanlaiseksi. (Benner 2012, 15–16.)

Lisäksi pedagogiikkaa käytetään kasvatuksellisten suuntausten nimityksinä, joista käytetään usein nimitystä vaihtoehtopedagogiikat. Tällöin nimityksen kohteena ovat suuntaukset, joiden kasvatustilafilosofioissa ovat omanlaiset painotuksensa. Pedagogisina suuntauksina pidetään muun muassa Steiner-, Montessori-, Freinet- sekä Reggio Emilia -pedagogiikkoja, joita on Suomessa sovellettu käytäntöön useissa kouluissa ja päiväkodeissa (Paalasmaa 2011, 11).

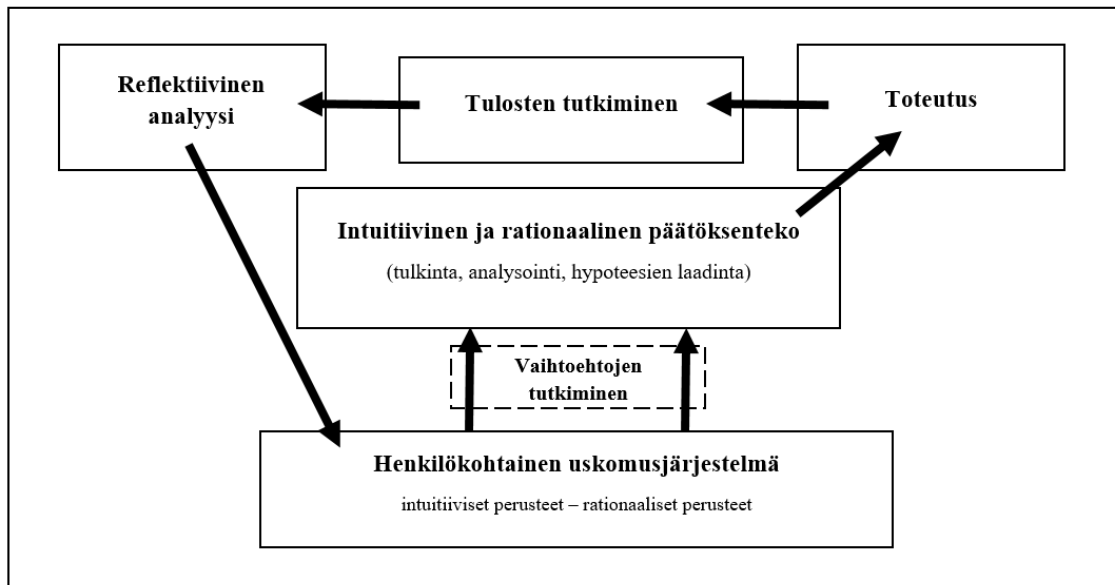
Tukeudun tutkimuksessani ennen kaikkea Turusen (1999) määritelmään, jonka mukaan pedagogiikka nähdään yksinkertaistettuna oppimiseen ja kasvamiseen tähtäävien tavoitteiden sekä niihin pääsemisen tapojen pohtimisena, selvittämisenä ja toteuttamisena. Tällainen pedagoginen ajattelu pohjautuu yksilön tietoon ihmisestä, kehityksestä, oppimi-

sesta sekä käytännön kokemukseen. (Turunen 1999, 23.) Tarkastelen tutkimuksessani pedagogiikkaa vain koulukontekstissa, enkä siten ulota sitä vapaa-aikaa koskevaan pedagogiseen ajatteluun.

### 3.2 Pedagogiikka, opettaja ja opetussuunnitelma

Koulun tarkoituksen mukainen pedagogiikka toteutuu käytännön toimintana siis koulun henkilökunnan, ensisijaisesti opettajien ajattelun ja toiminnan kautta. Näin ollen kouluarjessa pedagogiikka on jatkuvasti läsnä, oli kyse sitten tavoitteista, tavoista, välineistä tai itse työskentelystä. Opettajalta vaaditaan monenlaisia pedagogisia tietoja ja taitoja, jotta hän pystyisi hoitamaan kasvatuksellisen ja oppilaan oppimiseen tähtäävän tehtävänsä (Uusikylä 2006, 59). Erityisen tärkeitä näissä pedagogisissa prosesseissa ovat opetusta ja oppimista koskevat opettajien näkemykset ja käsitykset, joihin vaikuttavat ensisijaisesti yksilön elämäkokemus sekä henkilökohtainen arvomaailma. Täten opettajien ja muun koulun henkilökunnan näkemykset ihmisestä ja oppimisesta ovat olennaisessa roolissa koulun toimintaa suunniteltaessa ja toteutettaessa. (Kansanen 1996, 46; Kansanen 2004 93–95; Turunen 1999, 23.)

Edellä mainittua opettajan näkemysten ja kokemusten suhteuttamista oppimistapahtumaan ja sen eri tekijöihin kutsutaan pedagogiseksi ajatteluksi (Kansanen 1996, 46; Kansanen 2004, 87). Tällainen ajattelu ei ole mitä tahansa ajattelua, vaan erityistä, tavoitteelliseen ja vuorovaikutukselliseen opetus-opiskelu-oppimisprosessiin kohdistuvaa pedagogista ajattelua (Jyrhämä 2002, 18–19; Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu & Jyrhämä 2000, 2–3). Sen olennaisia piirteitä ovat tavoitteiden asettaminen, tausta-ajatusten tiedostaminen sekä päätösten perusteleminen (Jyrhämä 2002, 8). Tätä prosessia, jossa opettajalla on mahdollisuus pohtia syvällisemmin eri vaihtoehtoja, Kansanen (1996, 46) kutsuu puolestaan reflektioksi. Kuitenkin opettaja joutuu usein toimimaan opetustilanteen edellyttämällä tavalla nopeasti, jolloin pedagoginen ajattelu pohjautuu tiedostamattomiin ajatusrakenteisiin, jotka ovat muotoutuneet aikojen saatossa (Kansanen 1995, 14–16). Näitä pedagogisen ajattelun taustalla olevia ajatusrakenteita kutsun Kansanen (2004, 96) tapaan uskomusjärjestelmäksi (ks. myös Aaltonen 2003). Kuviossa 1 havainnollistan tätä opettajan pedagogiseen ajatteluun pohjautuvaa päätöksentekoprosessia.



**Kuvio 1.** Opettajan päätöksenteon malli (soveltaen Kansanen 1996, 46)

Opettajan pedagoginen ajattelu ei pohjautu staattiseen järjestelmään, vaan uskomusjärjestelmä muuttuu jatkuvan reflektion kautta. Näin ollen opettajan ammatillinen kehittyminen on moniulotteinen, pitkäkestoinen ja loppumaton prosessi, joka edellyttää jatkuvaa kehittymistä, kouluttautumista ja käsitystensä haastamista. Pysyvää on siten vain jatkuva halu kehittyä kasvattajana. (Väisänen & Silkelä 2000, 23–27.)

Kuitenkin on huomioitava, että lähtökohdat koulussa tapahtuvalle toiminnalle luo koulu- tai kuntakohtainen opetussuunnitelma (Kansanen 2004, 88), joka pohjautuu valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan (Perusopetuslaki 1998, 15§). Opetussuunnitelman ohella, sekä sen mukaisesti, koulun toimintaa määrittelevät muut kunnan ja koulun viralliset asiakirjat, kuten lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma, lukuvuosisuunnitelmat sekä kehittämissuunnitelmat. Nämä asiakirjat luovat raamit ja tavoitteet sille toiminnalle, joiden mukaan koulun henkilökunta työtään tekee. Näin ollen opettajan ja koulun henkilökunnan vastuulla on luoda sellaiset puitteet, joissa asiakirjojen kirjaukset tuodaan koulun arkeen. Vertauskuvallisesti tätä voidaan havainnollistaa siten, että opetussuunnitelma määrittelee matkan päämäärän ja opettajan tehtävänä on yhdessä oppilaiden kanssa päättää siitä, mitä

reittä ja millä keinoin päämäärään päästään. Tällöin pedagoginen ajattelu toimii normatiivisesti kuvailevan opetussuunnitelman toimeenpanoa pohtiessa (Kansanen ym. 2000, 2–3).

Käytännössä toimeenpano ei aina tapahdu asiakirjojen mukaisesti, vaan toiminta myös eroaa opetussuunnitelmasta. Toisaalta opetussuunnitelma jättää myös tilaa opettajan omalle pedagogiselle ajattelulle ja päätöksenteolle. Tämän perusteella huomautan, että pedagoginen ajattelu ei tarkoita yksinomaan opetussuunnitelman mukaista ajattelua, vaan yleisemmin kaikkea tavoitteellista, oppilaan oppimiseen ja kasvamiseen suuntautuvaa ajattelua. Näin ollen opettaja voi opetussuunnitelman velvoittavuudesta huolimatta pyrkiä tietoisesti ohjaamaan oppilaiden oppimista ja kasvamista haluamiensa periaatteiden ja tavoitteiden mukaisesti pedagogiseen ajatteluunsa pohjautuen.

### **3.3 Oppilas, oppiminen ja pedagogiikka**

Kuten pedagogiikan ensimmäisessä määritelmässä esitin, pedagogiikka on lasten kasvatamista ja ohjaamista (Atjonen ym. 2008, 20). Tämän määritelmän mukaan pedagogiikkaa ei olisi mahdollista toteuttaa ilman pedagogiikan osapuolia eli kasvatuksen toteuttajaa, opettajaa, sekä sen kohdetta, oppilasta. Siten pedagogiikaksi määritellään opettajan pyrkimys edistää oppilaansa oppimista ja kasvamista (Patrikainen 1997, 100; van Manen 1991 30–31), joka toteutuu pedagogisen suhteen kautta (van Manen 1994, 142–143). Tällöin oppilaan rooli voidaan nähdä passiivisena. Tällainen näkemys oppimisesta viittaa ulkoisen säätelyn paradigmaan, johon esimerkiksi aiemmin vallalla ollut behavioristinen oppimiskäsitys kuuluu. Ulkoisen säätelyn lähestymistavassa ajatellaan ulkoisten toimintayllykkeiden ja oppijaan kohdistuvan pedagogisen vaikuttamisen olevan suurimmassa roolissa oppimisen prosessissa (Siljander 2014, 48).

Toinen lähestymistapa tarkastella oppimista on itsesäätelyn paradigma, jonka mukaan oppiminen pohjautuu ensisijaisesti oppijan omaan toimintaan sekä hänen piileviin mahdollisuuksiin oppia (Siljander 2014, 48). Nykyisin vallalla olevat, konstruktivistiseen tietoteoriaan pohjautuvat (ks. esim. Siebert 1999) kasvatustieteen suuntaukset perustuvat tähän itsesäätelyn lähestymistapaan. Niissä oppija nähdään omassa oppimisprosessissaan

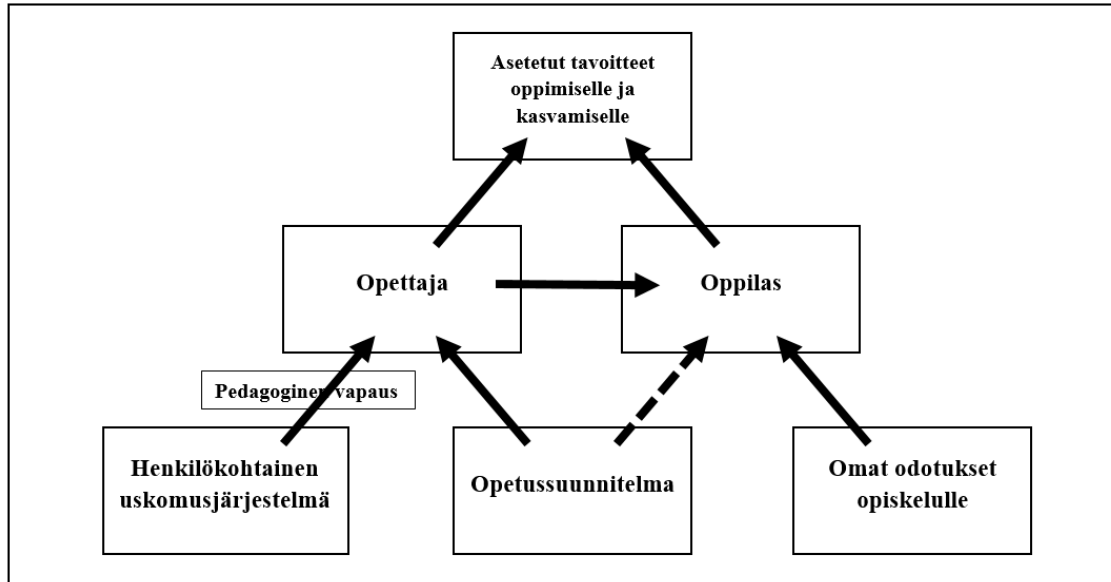
aktiivisena toimijana, jolloin kasvattajan roolin sekä pedagogiikan määrittäminen vaikeutuu. Konstruktivististen teorioiden mukaan oppija on aktiivinen subjekti, joka muokkaa opittavia asioita sisäisten skeemojensa mukaisesti (Siljander 2014, 174–177). Puhutaankin ihmisestä autopoieettisena, itsesäätelyinä, systeeminä (Siebert 1999, 197).

Kuitenkin Siljander (2014, 48) korostaa, että myös ulkoisen säätelyn teoriat korostavat yleensä oppimisen olevan yksilön mentaalinen prosessi. Ero lähestymistapojen välille syntyykin siinä, miten ulkoiseen säätelyyn sekä oppijan sisäisiin skeemoihin suhtaudutaan. Nämä erot aiheuttavat kuitenkin muutoksia myös siinä, miten pedagogiikka käsitellään, sillä itsesäätelyn paradigmassa pedagogiikan toteuttajan eli opettajan rooli jää toissijaiseksi. Voidaanko tällöin enää edes puhua pedagogiikasta?

Von Wright (1992, 16) määrittelee konstruktivismiin pohjautuen oppijan aktiivisena ja tavoiteorientoituneena subjektina, joka pyrkii etsimään ulkomaailmaa ja itseään koskevaa tietoa. Näin ollen hän on loppujen lopuksi itse vastuussa oppimisestaan. Ilman opettajaa on mahdollista oppia, mutta ilman oppilasta itseään oppiminen on mahdotonta. Kun tätä näkemystä verrataan aiemmin esitettyyn opettajan pedagogisen ajattelun sisältöön, huomataan, että tavoitteellinen, vastuullinen ja oppimista edistävä ajattelu leimaavat molempien toimijoiden roolia. Vaikka oppijan itseensä kohdistamasta toiminnasta ei voidakaan käyttää käsitteitä opettaminen ja kasvattaminen, sillä ne viittaavat kahden eri toimijan väliseen toimintaan, oman kasvamisen ja oppimisen ohjaaminen voidaan rinnastaa näihin toimintoihin. Perustan tämän näkemyksen siihen, että kaikkien edellä mainittujen toimintojen tavoitteena on oppijan oppiminen, vaikka toiminnan toteuttaja vaihtelee. Näin ollen tulkiten myös oppijan oman oppimisen ja kasvamisen pohdinnan pedagogiseksi ajatteluksi ja täten oppija asettuu opettajan rinnalle pedagogisen toiminnan toteuttajana.

Huomautan kuitenkin, että tässäkin mallissa opettajalla on suuri rooli oppimistapahtuman säätelijänä. Itse asiassa näin on myös konstruktivistisissä teorioissa, vaikka tätä ei suoraan tunnustetakaan (Siljander 2014, 183). Opettajat osana henkilökuntaa luovat pedagogisen toimintaympäristön, jonka tulisi mahdollistaa oppiminen ja kasvaminen. Oppilaiden omien uskomusjärjestelmien tehtäväksi jää säädellä se, pyritäänkö oppimiseen ja kasvamiseen opettajien asettamien tavoitteiden mukaisesti, vai tapahtuuko esimerkiksi jotain muuta oppimista. Opettajan suunnitelmat oppimis- ja kasvamistavoitteiksi eivät välttämättä sellaisenaan siirrykään oppilaan sisäiseksi muutokseksi (Entwistle 1998, 73;

Patrikainen 1997, 101). Kuviossa 2 esitän yksinkertaistetun näkemyksen siitä, miten pedagoginen tavoitteenasettelu toteutuu koulussa.



**Kuvio 2.** Pedagoginen tavoitteenasettelu

Verrattuna perinteiseen näkemykseen kuvion 2 mukaisessa näkemyksessä oppilas ottaa isomman roolin oppimisensa tavoitteiden asettajana. Itse asiassa myös nykyisten konstruktivismin perustuvien opetussuunnitelmien näkemyksenä on oppilaiden pedagogisesti aktiivinen toimijuus, vaikka sitä ei suoraan ilmaistaakaan. Viimeisimpien opetussuunnitelmien mukaan oppilailla tulee olla mahdollisuus osallistua opetussuunnitelman, muiden suunnitelmien sekä oman koulutyönsä ja ryhmänsä työskentelyn valmisteluun ja suunnitteluun (Opetushallitus 2004, 18–19; Opetushallitus 2014, 35). Tämän lisäksi kaikki muiden toimijoiden asettamat tavoitteet siivilöityvät oppilaan oman uskomusjärjestelmän läpi.

Näin ollen pedagoginen suhde oppilaan ja opettajan välillä säilyy sellaisena kuin esimerkiksi van Manen (1994, 142–143) sekä Kansanen ja Meri (1999, 112) ovat sitä kuvailleet. Opettajan tarkoituksena on edistää oppilaan kasvua ja kehitystä, mikä tuottaa oppilaan ja opettajan välille erityisen suhteen, joka toteutuu pedagogisen suhteen kautta. Kuitenkaan pedagogisessa interaktiossa eli itse opetustapahtumassa kyse on harvoin suorasta opetus-



opiskelu-oppiminen -prosessista, vaan taustalla on usein monimutkainen tavoitteiden massa, joiden mahdollinen toteutuminen riippuu ennen kaikkea oppilaasta itsestään sekä hänen kyvyistään.

## 4 Pedagoginen hyvinvointi

Tutkimuksen ytimessä oleva käsite 'pedagoginen hyvinvointi' on suomalaisen tutkimusryhmän kehittämä ja määrittelemä käsite, jota on tutkimuksellisesti tarkasteltu tähän mennessä hyvin vähän. Tutkimusryhmä tutki käsitettä monesta eri näkökulmasta ja loi täten oman tulkintansa käsitteen sisällölle. (Meriläinen, Lappalainen, Kuittinen 2008, 7.) Heidän tutkimustensa tarkoituksena oli hahmotella käsitteen sisältöä sekä hyvinvoinnin ja oppimisen välistä yhteyttä yleisellä tasolla. Tässä tutkimuksessa tarkastelen puolestaan pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisen prosessia.

Tässä luvussa pureudun edellä selittämieni käsitteiden yhdistämisen problematiikkaan; ovatko oppiminen ja hyvinvointi toisensa poissulkevia prosesseja, jotka eivät voi tapahtua samassa yhteydessä. Tarkastelen seuraavassa oppilaan hyvinvoinnin suhdetta niin formaaliin kouluun kuin pedagogiikkaankin. Lopulta päädyn pohtimaan sitä, mitä vaikutuksia pedagogisella hyvinvoinnilla voi olla.

### 4.1 Hyvinvointi ja koulun viralliset suunnitelmat

Oppilaiden hyvinvointi kuului virallisesti oppivelvollisuuskoulun tehtäväksi 1970-luvun alkuun saakka. Tällöin hyvinvoinnin edistämisen painotus siirtyi oppilashuollon piiriin, joskin vastuu säilyi siitä huolimatta ensisijaisesti koululla. Kun lasten hyvinvointi kehittyi yleisen kehityksen mukana suotuisampaan suuntaan, koulua koskevan keskustelun painotus siirtyi opettamiseen ja oppimiseen. Yhteiskunnallisesti kotien vastuu kasvatuksesta korostui (Vesikansa 2009, 249). Näin edettiin 1990-luvulle saakka, kunnes laman jälkeen lasten hyvinvoinnista kiinnostuttiin jälleen, kun tutkimusten tulokset alkoivat paljastaa merkkejä lasten pahoinvoinnista. Varsinaisesti koulutuspoliittiseen keskiöön kouluhyvinvointi tuli vuonna 2005, kun Opetusministeriö käynnisti kansallisen kouluhyvinvointiohjelman. (Rimpelä 2010, 31–33.)

Tämä kehitys näkyy myös valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa. Niiden näkemys koulun tehtävästä on muuttunut kokonaisvaltaiseen ihmisenä kasvamisen suuntaan, eikä ko-

rostus ole enää pelkästään omaksuttavissa tiedoissa ja taidoissa. Myös oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia on alettu korostaa, mikä voidaan havaita jo lyhyellä katsauksella perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käsite hyvinvointi eri muodoissaan mainitaan 47 kertaa, kun taas vuoden 2014 suunnitelmassa määrä on jo 152 (Opetushallitus 2004; Opetushallitus 2014). Kaikkinensa peruskoulun tehtävä sekä samalla hyvinvoinnin edistämisen tavoite pohjautuvat perusopetuslakiin, jonka mukaan opetus järjestetään oppilaiden kehitysvaihe huomioon ottaen kasvua ja kehitystä edistäen (Perusopetuslaki 1998, 3 §).

Vielä tutkimuksen toteuttamisen hetkellä voimassa olevassa vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa hyvinvointi määritellään ennen kaikkea oppilashuollon, moniammatilliseksi sekä kodin ja koulun väliseksi yhteistyötehtäväksi. Lisäksi hyvinvointia korostetaan eheyttävissä aihekokonaisuuksissa, joissa pääpaino on hyvinvoinnin ymmärtämisessä ja havaitsemisessa. Oppiaineista terveystiedon kohdalla hyvinvoinnin edistäminen esiintyy muutaman kerran, kun taas muiden oppiaineiden kohdalla maininnat ovat yksittäisiä. (Opetushallitus 2004.) Yhteenvetona voisinkin todeta, että kyseisen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaiden hyvinvointi on toivottavaa ja sitä pyritään edistämään yhteistyössä kaikkien toimijoiden kesken, mutta koulun ydintehtäviin se ei kuitenkaan kuulu.

Lisäksi merkillepantavaa on, että oppilaiden hyvinvointia pyritään opetussuunnitelman mukaan tukemaan ja lisäämään nimenomaan aikuisten toimesta, joten oppilaan oma rooli hyvinvointinsa tukemisessa on pieni. Merkittäviä muutoksia hyvinvoinnin osalta ei tehty vuoden 2010 opetussuunnitelman perusteiden muutos- ja täydennysasiakirjassakaan, mutta perusopetuksen järjestämisestä koskevassa alaluvussa oppilaiden hyvinvointi on mainittu jo suuremmassa roolissa. Samalla oppilaan asemaa hyvinvointinsa rakentajana on muutettu, sillä oppilas nähdään toimijana aikuisten rinnalla (Opetushallitus 2010, 6–7).

Uusimmassa, syksyllä 2016 voimaan astuvassa opetussuunnitelman perusteissa hyvinvointi on huomattavasti suuremmassa roolissa opetuksen arvoperustasta lähtien. Hyvinvoinnin käsite näkyy toistuvasti koko suunnitelmassa, mutta painottuu ennen kaikkea yleiseen, perusopetuksen tehtävää koskevaan osioon. Merkittävää uudessa opetussuunni-

telmassa on, että oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen on kaikkien yhteinen tehtävä. Tällöin vastuu oppilaiden hyvinvoinnin tukemisesta on opetuksen järjestäjällä, mutta oppilaita kannustetaan ja ohjataan myös oman hyvinvointinsa tukemiseen ja vastuunottoon. Lisäksi suunnitelmassa toistuvasti rinnastetaan oppiminen ja hyvinvointi, mikä kertoo edellä mainitusta perusopetuksen tehtävän muutoksesta: nykyään tietojen ja taitojen oppimisen rinnalla on ihmisenä kasvaminen ja hyvinvoiva kansalainen. (Opetushallitus 2014.)

## 4.2 Oppilaan hyvinvointi ja pedagogiikka

Opetusministeriö käynnisti vuonna 2006 monivuotisen ja kokonaisvaltaisen hankkeen hyvinvoinnin lisäämiseksi perusopetuksessa, minkä seurauksia on muun muassa oppilas- huollon kehittäminen (Opetusministeriö 2006). Viimeistään tämän jälkeen kansallinen kiinnostus kouluhyvinvointia kohtaan heräsi, sillä kuten luvussa 2.3 esittelin, tutkimuksia kouluhyvinvoinnista on viime vuosina tehty runsaasti. Kuitenkin painopiste on useimmiten ollut joko opetuksen ja oppimisen tutkimisessa tai puolestaan koulussa koetun hyvinvoinnin tutkimisessa (Rimpelä 2010, 30). Opetussuunnitelmien kirjauksissakaan hyvinvoinnin edistämistä ei yhdistetä pedagogiikkaan, vaan niitä käsitellään erillään. Vasta muutaman vuoden ajan kiinnostus hyvinvoinnin sekä kasvamis- ja oppimisprosessin yhteyttä kohtaan on kasvanut. Ilmiön tutkimisen avaajana toimi Joensuun yliopiston tutkijaryhmä teoksellaan Pedagoginen hyvinvointi (Lappalainen, Kuittinen & Meriläinen 2008).

Kuitenkin, kuten Meriläinen, Lappalainen ja Kuittinen (2008) ovat todenneet, pedagogisen hyvinvoinnin käsitteessä on kaksi erillistä käsitettä, joiden määritelmät vaihtelevat koulukunnittain. Näin ollen käsite on tulkittava metaforan tavoin, jolloin merkittävässä roolissa on tutkimuksittain vaihtelevat teoreettiset lähtökohdat. (Meriläinen ym. 2008, 8–9.) Edellisissä luvuissa olen määritellyt molemmat käsitteet, joten niiden yhdistelmänä pedagogisella hyvinvoinnilla tarkoitan tässä tutkimuksessa tavoitteellista prosessia, joka tuottaa positiivisia tunnekokemuksia sekä samalla edistää yksilön kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista. Täten tulkitsemisen hyvinvoinnin subjektiiviseksi kokemukseksi, joten määritelmä 'positiivinen tunnekokemus' vaihtelee yksilöiden välillä merkittävästi.

Tämän määritelmän rinnalla on huomautettava edellä tehty määritelmä pedagogiikasta. Pedagogisia toimijoita ovat yhtä lailla opettajat kuin oppilaatkin. Näin ollen pedagogista hyvinvointia voivat tuottaa niin opettajien asettamien tavoitteiden mukainen toiminta kuin myös oppilaiden tavoitteisiin pohjautuva toiminta. Tällöin käsitteen mukaan pedagogista hyvinvointia voi tuottaa vapaampikin, oppilaiden aloitteesta lähtevä tavoitteellinen toiminta, kunhan se samalla edistää heidän kehitystään tai oppimistaan.

### 4.3 Miksi pedagogista hyvinvointia?

Kuten luvussa 2.3 totesin, kansainväliset oppimistulokset ovat osoittaneet sen, että suomalainen koulu tuottaa erinomaisesti menestyviä ja oppivia lapsia ja nuoria. Oli kyse sitten oppilaiden erinomaisuudesta tai opetuksen sekä siihen liittyvän järjestelmän hyvydestä, koululaitos ei ainakaan vaikuta toimivan esteenä opinnoissa menestymiselle. Kuitenkaan tutkimukselliset viitteet koulun vastenmielisyydestä eivät anna yhtä ruusuista kuvaa koulunkäynnistä. Nuorisopsykiatri Pirkko Turpeinen (2004, 36) jopa kuvaa nykypäivän koulumaailmaa lasten ja nuorten silmin painekattilaksi, jota jokainen yksilö joutuu kantamaan sisässään.

Edellä mainittu kuvaus nykyajan koulusta herättää pohdintoja niin hyvin- kuin pahoinvoinninkin vaikutuksista yksilön kehitykselle. Peruskouluaikana koetun hyvinvoinnin merkitystä harvoin tarkastellaan, mikäli kaikki asiat ovat kunnossa. Kuitenkin huomiota usein kiinnitetään hyvinvoinnin puuttumiseen, sillä vaikutukset usein näkyvät välittömästi erilaisina häiriökäyttäytymisenä. Tarkastelen tutkimuksessani kuitenkin nimenomaan hyvinvointia ja sen rakentumista. Tutkimuksen aineiston tuottajien määriteltäväksi jätän pohdinnat hyvinvoinnin vaikutuksista nyt ja tulevaisuudessa. Tulisiko koulun olla paikka, jossa oppilaat viihtyvät ja voivat hyvin? Onko hyvinvoinnin korostaminen perusopetuksen ydintehtävänä perusteltua? Muun muassa näihin kysymyksiin haen tutkimuksen tulosten pohjalta vastauksia. Kuitenkin on myös syytä pohtia, miten tällaiseen tilanteeseen on päädytty ja miten tilanteeseen saadaan muutos.

Thomas Ziehen (1991) teos Uusi nuoriso tarjosi jo 1990-luvun alussa yhden, mutta sitäkin perusteellisemman näkökulman siihen, miten tähän tilanteeseen on päädytty. Ziehe näkee

oppilaiden kouluhyvinvoinnin ja -viihtyvyyden katoamisen olevan modernismin sivutuote. Hän nimittää ilmiötä koulun auran murenemisena, joka puolestaan on muuttanut koulun toiminnan oppilaiden silmissä pitkästyttäväksi ja vieraaksi. Ziehen näkemyksen mukaan koulu tyhjenee symbolisesti, sillä kosketuspinta koulun sekä ympäröivän yhteiskunnan ja nuoren elämän välillä pienenee. Koulussa käydään vain selviytymässä ja vain siksi, kun on pakko. Samaan aikaan koulun ulkopuolinen maailma ja odottamattomat tilanteet, erityisesti kulttuuriteollisuus, ovat astuneet koulun paikalle oppimisympäristönä. (Ziehe 1991, 167–171.)

Ziehen esittelemä näkökulma yhdistettynä arkihavaintoihin muodostavat hämmästyttävän yksimielisyyden. Koulun vieraantuminen arkielämästä aiheuttaa turhautumista, joka puretaan koulussa häiriköintinä (ks. myös Willis 1977). Tämä puolestaan aiheuttaa mahdollisten oppimistilanteiden vähentymistä entisestään, jolloin oravanpyörä on valmis. (Ziehe 1991, 162–163.) Ziehe tarjoaa ratkaisuksi ongelmaan epätavanomaisen oppimisen pedagogiikan, jolloin oppilaiden mielenkiinnon kohteita ja aktiivisuutta hyödynnetään koulua kehitettäessä ja opetusta suunniteltaessa. Tällainen pedagogiikka toimii toisaalta koulussa puuhastelun (viihtyy, muttei opi) eli progressiivisen pedagogiikan vastareaktiona sekä toisaalta fundamentalistisen pedagogiikan eli kovan työn ja kurin (kenties oppii, muttei ainakaan viihdy) pedagogiikan vastavoimana (Aittola, Jokinen, Laine & Siironen 1991, 258–259).

Tämän tutkimuksen yhteys Ziehen näkökulmaan on luonteva, vaikka lähestymistapa aiheeseen on niiden välillä hyvin erilainen. Molempien taustalla on herännyt huoli koulun ja oppilaiden kohtaamattomuudesta sekä tavoitteena etsiä hyvinvointia edistäviä asioita. Oppilaiden aktiivisuuden ja osallisuuden korostaminen koulua ja oppimista koskevassa päätöksenteossa on oleellinen osa nykykoulua kehitettäessä. Lisäksi koulun rooli niin tavoitteellisen oppimisen, kokonaisvaltaisen kehittymisen kuin hyvinvoinninkin edistäjänä vastaa juuri tämänhetkisiin ongelmiin. Täten Ziehen mainitsema oravanpyörä saadaan katkaistua ja oppilaat viihtyvät samalla, kun oppivat. Oleellista lieneekin löytää ne elementit, joilla hyvinvointi ja oppiminen saataisiin kiedottua tiiviisti toisiinsa.

Näiden elementtien löytäminen muuttuu yhä tärkeämmäksi, kun tarkastellaan pedagogisen hyvinvoinnin vaikutusta yksilön elämään. Oppimista ja hyvinvointia voidaan pitää

lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen eri osa-alueina. Oppiminen toisaalta edesauttaa hyvinvoinnin mahdollistavien prosessien kokemista ja toisaalta riittävä hyvinvointi toimii jopa edellytyksenä tavoitteelliselle oppimiselle (ks. esim. Boekaerts & Cascallar 2006). Pedagoginen hyvinvointi täten perustelee itse oman merkityksensä. Myös Isokorven ja Viitasen (2001, 52–53) mukaan ilman oppilaiden emotionaalista kokemusta todellista oppimista ei voi tapahtua. Näin ollen koetun positiivisen tuntemuksen myötä oppiminen mahdollistuu nykyhetkessä. Lisäksi mielekäs tekeminen motivoi toistamaan tyydytystä tuottavia toimintoja, joten oppimisprosessit muuttuvat odotetuiksi tapahtumiksi. Toisaalta pedagogisella hyvinvoinnilla on vaikutuksia myös tulevaisuuteen ennen kaikkea tasapainoisen kasvun ja elinikäiseen oppimiseen innostamisen kautta.

## 5 Tutkimusasetelma

### 5.1 Tutkimusongelma

Pedagogisen hyvinvoinnin merkitys lapsen kasvuun ja kehitykseen lienee kiistaton, mutta ilmiön tutkiminen on vielä vähäistä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on osallistua ilmiön tarkasteluun käsitteellisen teorian muodostamisen kautta. Tutkimuskysymykseni muotoutui siten seuraavaksi:

Miten oppilaiden pedagoginen hyvinvointi rakentuu?

Tutkimuskysymystä tukeviksi alakysymyksiksi muotoilin seuraavat kysymykset:

Mitkä tekijät ovat yhteydessä pedagogisen hyvinvoinnin rakentumiseen ja millainen niiden yhteys rakentumiseen on?

Miten oppilas itse on yhteydessä pedagogisen hyvinvointinsa rakentumiseen?

Millaisia merkityksiä pedagogiselle hyvinvoinnille annetaan?

Tarkasteluni on siten oppilaiden näkökulmassa ja siinä, millaiset asiat heidän mielestään vaikuttavat pedagogisen hyvinvoinnin rakentumiseen. Kyse on siten oppilaiden yksilöllisissä näkemyksistä, joiden avulla pyrin muodostamaan yhtenäisen, käsitteellisen mallin. Alakysymysten avulla pyrin mahdollistamaan ilmiön jakamisen pienempiin osiin ja täten paremmin hahmottamaan ilmiön moniulotteisuuden ja käsiteverkoston osien suhteet toisiinsa.



## 5.2 Tutkimuksen eteneminen

Tutkimukseni aihe on muodostunut vuosien saatossa tehdessäni opettajansijaisuuksia kouluilla, opiskellessani luokanopettajaksi Lapin yliopistossa sekä seurattessani ympäröivää yhteiskuntaa. Lopullisesti kuitenkin päätin tutkia kyseistä aihetta pro gradu -tutkielmassani tammikuussa 2016. Tutustuin aiheeseen sekä tutkimuksen lähestymistapoihin parin kuukauden ajan samalla hahmotellen tutkimuksen kulkua. Helmi-maaliskuun vaihteessa toteutin ensimmäisen aineistonhankinnan osan, eläytymismenetelmäkertomusten kirjoittamisen. Näiden pohjalta loin ensimmäiset versiot analyysistä ja saaduista tuloksista muodostin muutamia aiheita haastatteluja varten.

Haastattelut toteutin grounded teorialle tyypillistä jatkuvan vertailun periaatetta toteuttaen huhtikuun loppupuolella. Jatkuvan vertailun periaatteella tarkoitan sitä, että haastattelujen välissä analysoin edellisessä haastattelussa saamaani aineistoa, minkä pohjalta muokkasinkin haastatteluaiheita seuraavaan haastatteluun. Haastattelut ja aineiston analyysi siis vuorottelivat jatkuvasti. Aineiston keräämisen jälkeen toteutin vielä syvällisempää analyysia, jotta kykenisin muodostamaan teoreettisen mallin aiheesta. Lopulta kesäkuussa 2016 aloitin tutkimusraportin kirjoittamisen, jonka saatoin loppuun heinä- ja elokuun vaihteessa.

## 5.3 Grounded teoria tutkimuksen lähestymistapana

Tämä tutkimus pohjautuu laadulliseen tutkimusotteeseen, jota määrittelee vahva aineistolähtöisyys. Oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin rakentuminen vaatii aiheeseen syventymistä siinä määrin, että koin saavani siitä ymmärryksen vain oppilaiden autenttisen äänen huomioimisella. Tällöin aiheen tarkastelu ulottui syvälle, yksityiskohtaisiin pedagogisen hyvinvoinnin piirteisiin, kuitenkin jättämättä tarkastelun ulkopuolelle sellaisiaakaan asioita, joita tutkijana en olisi esiymmärrykseni varassa osannut huomioida. Näin ollen erilaisten olosuhteiden ja tilanteiden vaikutuksen hyvinvoinnin rakentumiseen olen kyennyt havaitsemaan paremmin kuin perinteisesti vallalla olleessa positivistisessa ja

kvantitatiivisessa näkökulmassa. Laadullisen tutkimuksen piirteenä onkin pyrkimys tutkia ilmiöitä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja monipuolisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157).

Denzin ja Lincoln (1994, 1) korostavat laadullisen tutkimuksen piirteenä tutkimuksen kohteen lähestymistä luonnollisissa olosuhteissa. Tällöin aineistosta pyritään etsimään, ymmärtämään ja tulkitsemaan merkityksiä, jotka muodostavat koko tutkimuksen kohteen ytimen. Tällainen vahva aineistolähtöisyys asettaa tutkimukselle sekä aineiston analyysille vaatimuksia, mutta mahdollistaa kuitenkin joidenkin valmiiden teorioiden tai käsitteellisten tulkintojen teon, mikäli se on tutkimuksen kannalta välttämätöntä. Pedagogisen hyvinvoinnin käsitteen avaaminen käsitteellisen tarkastelun avulla oli tehtävä kirjallisuuden pohjautuen, jotta aineistoa oli mahdollista edes hankkia. Aineiston analyysin sen sijaan toteutin puhtaasti aineistoa tarkastelemalla. Analyysissa muotoiltuja elementtejä vertailin laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti aiempiin tutkimuksiin (Alasuutari 2001, 51).

Tutkimuksen tarkoituksena oli siis muodostaa käsitteellinen malli oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisesta. Kuten aiemmissa luvuissa kerroin, aiempaa tutkimusta aiheesta ei ole juurikaan saatavilla. Tätä tarkoitusta varten lähestymistavaksi muotoutui grounded teoria, jota soveltamalla uusi teoria muotoillaan nimenomaan aineiston pohjalta, eikä aiempien tutkimusten perusteella (Ahonen 1994, 123). Grounded teoria on kokonaisvaltainen tapa tehdä tutkimusta sekä käsitteellistää aineistoa, eikä siten pelkkä tutkimusmetodi (Strauss & Corbin 2000, 275). Täten kyseistä lähestymistapaa on syytä tarkastella hieman tarkemmin.

Grounded teoria on viimeisten vuosikymmenten aikana yleistynyt useimmilla ihmistieteen aloilla, erityisesti kasvatustieteellisissä tutkimuksissa (Metsämuuronen 2009, 230). Tutkimustapaa alettiin muotoilla 1960-luvulla, jolloin sosiologit Anselm Strauss ja Barney Glaser kritisoivat silloin vallalla ollutta hypoteettis-deduktiivista tutkimusperinnettä uutta luovien teorioiden luomisen puutteesta. Tämä kritiikki perustui heidän mukaansa olemassa olevien teorioiden kyvyttömyyteen selittää yhteiskunnan uusia, monimutkaisempia ilmiöitä. (Glaser & Strauss 1967, 11–15.)

Grounded teorian luoja, Glaserin ja Straussin (1967, 11) mukaan lähestymistapa mahdollistaa uusien, tarkoituksenmukaisten teorioiden luomisen kaikkien tutkijoiden koh-

dalla. Tällainen näkemys menetelmän pohjana näyttäytyy joidenkin mielestä jopa tieteellisen tiedon tuottamisen vastaisena, joten Strauss (1987, 6) korostaakin tutkijan syvällistä suhdetta aineistoonsa, jotta hän kykenee toimimaan teorian muodostamisen välineenä. Näin ollen grounded teoria ei ole vain yksittäinen laadullisen tutkimuksen menetelmä, vaan kokonaisvaltainen tutkimuksen tekotapa, jossa perinpohjaisuus ja tutkijan syvällinen ymmärtäminen empiiristä aineistoa kohtaan on välttämätöntä (Strauss 1987, 5, 302–303). Charmaz (2000, 509) puolestaan korostaa grounded teorian induktiivista periaatetta, jonka mukaisesti aineistoa kerätään ja analysoidaan järjestelmällisesti, minkä jälkeen teoria muotoutuu tulkinnan pohjalta.

Grounded teoriaa käytetään etenkin sellaisiin tutkimuksiin, joissa aiempaa tutkimustietoa ei juurikaan ole saatavilla ja tutkittavaan ilmiöön liittyy suuri määrä ennakoimattomia tekijöitä. Lisäksi grounded teoriaa on perusteltua käyttää silloin, kun tutkijan tarkoituksena on ennakkoluulottomasti etsiä uusia merkityssuhteita jonkin ilmiön ympärillä. (Siitonen 1999, 27; Charmaz 2000, 522.) Tässä tutkimuksessa ilmiönä oleva oppilaiden pedagoginen hyvinvointi on kokonaisuudessaan tutkimuksellisessa kirjallisuudessa uusi ilmiö. Viime vuosina sitä on alettu tutkia jossakin määrin (ks. esim. Lappalainen, Kuittinen & Meriläinen 2008), mutta näissä tutkimuksissa lähestymistavat ovat vaihdelleet laajasti. Hyvinvoinnin rakentumisen prosessia tarkastelevaa tutkimusta ei puolestaan ole saatavilla lainkaan.

Grounded teoriaa käytettäessä on huomattava sen sisäiset koulukuntaerot, jotka syntyivät muodostajiensa, Straussin ja Glaserin näkemysten välille. Näkemysero syntyi mahdollisuudesta tukeutua deduktiivisuuteen tutkimuksen teon yhteydessä (Glaser 1992, 3). Glaserilaisen grounded teorian näkemyksen mukaan tutkijan on pitädyttävä tiukasti induktiivisuudessa, jolloin etukäteisoletuksia ei saisi tutkimuksen teossa olla lainkaan, vaan kaiken teorian on synnyttävä aineistosta käsin (Glaser 1978; 1992). Straussilainen grounded teoria puolestaan myöntää sen, että joitakin käsitteellisiä etukäteisoletuksia on hyödynnettävä, jotta tutkimuksen tekeminen on yleensäkin mahdollista (Strauss 1987; Strauss & Corbin 1998). Tämän tutkimuksen lähtökohdat ovat straussilaisessa, induktiivis-deduktiivisessä suuntauksessa, sillä vaikken tukeudukaan varsinaisiin käsitteellisiin teorioihin, täytyi tutkimusta toteuttaessani muodostaa joitakin etukäteisoletuksia. Tutki-

mukseni etukäteisolelut liittyvät ennen kaikkea pedagogisen hyvinvoinnin käsitteeseen sekä käsityksiin lasten näkökulman tutkimisesta, joten sitä kautta määrittelin tutkimusongelman etukäteen.

Lähestymistavan mukaisissa tutkimuksissa käytetään yleensä laadullisen tutkimuksen aineistonhankintatapoja, kuten haastatteluja, havainnointia tai valmiita dokumentteja, mutta myös määrällisiä aineistoja on mahdollista hyödyntää (Strauss & Corbin 1994, 274). Myös analyysitavat muistuttavat vahvasti muita laadullisissa tutkimuksissa hyödynnettyjä analyysimenetelmiä. Tesch (1990, 72–73) on lajitellut laadullisen tutkimuksen lähestymistapoja niiden luonteensa mukaan, minkä perusteella grounded teoria -tutkimusten mielenkiinnon kohteena ovat säännönmukaisuuksien etsiminen, erilaisten elementtien tunnistaminen ja niiden kategorisointi sekä suhteiden tutkiminen. Näihin lähtökohtiin grounded teoria tarjoaa hyvin selkeät toimintaohjeet tutkimuksen toteuttamiseksi, mitä on toisaalta voimakkaasti myös kritisoitu liian kaavamaisena tutkimusentekotapana (Charmaz 2000, 521). Kuitenkin itse koen lähestymistavan tarjoavan hyvin perustellut toimintamallit erityisesti aineiston analysoimiseksi, jolloin tutkimuksen syvällisyys, herkkyyss aineistoa kohtaan sekä punaisen langan säilyttäminen jäävät tutkijan tehtäväksi ja hänen kykyjensä varaan.

Straussilaisen grounded teorian tieteenfilosofisten olettamusten taustalla on nähty erityisesti vaikuttavan symbolinen interaktionismi (Strauss & Corbin 1998, 9), joka pohjautuu kokemuksellisuutta korostavaan pragmatismiin (Hewitt 1983, 8). Symbolisen interaktionismin mukaan ihminen ja ympäristö ovat kiinteässä suhteessa siten, että ympäristöä määritellään ja muokataan ihmisten näkemysten sekä vuorovaikutuksen mukaan. Siten symbolista interaktionismia on pidetty ihmisten välisten sosiaalisten prosessien teoriana, jonka kautta tutkitaan ihmisten tuottamia merkityksiä ja siten myös ihmisten käyttäytymistä. Näiden tuotettujen merkitysten ymmärtämisen avulla on mahdollista ymmärtää yksilön suhdetta ympäröivään maailmaan. Janhonen ja Latvala (2003, 172) esittävät, että tutkijan tehtäväksi jää täten tutkimukseen osallistuvien näkemysten selittäminen ja ymmärtäminen. Nämä merkitykset eivät kuitenkaan ole yksilöllisiä, vaan rakentuvat ihmisten välisessä kanssakäymisessä, ja ovat siten sosiaalisia tuotteita. Hewitt'n (1983, 9) mukaan symbolinen interaktionismi näkee ihmiset aktiivisina ympäröivän maailman tulkit-sijoina, mitä kautta ihmiset myös luovat erilaisia merkityksiä.

Tämän tutkimuksen lähtökohdat perustuvat luonnollisesti myös symbolisen interaktionismin näkemyksiin, joiden mukaan ihmisen toimintaa voidaan tarkastella käyttäytymis- ja vuorovaikutustasolla sekä symbolisella tasolla (Janhonen & Latvala 2003, 172). Tutkimukseen osallistuvat näen aktiivisina ympäristön tulkitsijoina, jotka antavat merkityksiä niin hyvinvoinnille kuin erilaisille hyvinvointia rakentaville asioille ja tapahtumille (*symbolinen taso*). Tutkimuksessa pyrin myös selvittämään, miten oppilaat ja opettajat käyttäytymisellään sekä vuorovaikutuksellaan muokkaavat oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin rakentumista (*käyttäytymis- ja vuorovaikutustaso*) ja mikä rooli tässä on esimerkiksi opetussuunnitelmalla koulun toiminnan määrittelijänä. Siten hyvinvoinnin rakentumista on mahdollista tulkita ja ymmärtää vain niiden ihmisten kautta, joiden kohdalla ilmiö toteutuu, mikä on myös tämän tutkimuksen lähestymistavan perusta.

#### 5.4 Aineistonhankinta

Tutkimukseni aineistona käytän keväällä 2016 tuotettuja eläytymismenettelmäkertomuksia sekä ryhmähaastatteluita. Ensimmäisessä vaiheessa oppilaat kirjoittivat eläytymismenettelmällä kertomukset, joiden pohjalta loin aiheet ensimmäisiin ryhmähaastatteluihin. Ryhmähaastatteluiden välissä analysoin kertynyttä aineistoa, minkä pohjalta muutin haastattelun aiheita seuraavaan haastatteluun. Tällä tavalla toteutin aineistonhankinnassa kehämäistä, grounded teorialle ominaista aineistonhankinnan ja analyysin vuorottelua eli jatkuvaa vertailua.

Toteutin aineistonhankinnan Pohjois-Pohjanmaalla sijaitsevan pienen maaseutumaisen kunnan koulujen oppilaiden kanssa. Kyseisen kunnan kouluissa käytetään yhteistä opetussuunnitelmaa, joten yleinen ohjeistus on kaikille kouluille yhteinen, mutta koulujen toimintakulttuurit sekä vuosisuunnitelmat luovat kullekin koululle omailemuisuutta. Eläytymismenettelmällä kirjoitettujen kertomusten tuottamiseen osallistuivat kaikki kyseisessä kunnassa olevien koulujen 4.-, 6.-, 7.- ja 9.-luokkalaiset oppilaat, joten yhteensä tutkimukseen osallistuneita oppilaita oli 169. Määrä on suhteellisen suuri, mutta tarkoituksenani oli saada käsitys hyvinvoinnin rakentumisesta peruskoulun aikana, joten useamman luokka-asteen hyödyntäminen oli tarkoituksenmukaista. Aineistonhankinnan toi-

sessä osassa toteuttamiini haastatteluihin osallistui yhteensä 21 oppilasta, jotka olivat neljästä edellä mainitusta luokasta. Niin haastatteluihin osallistuneet luokat kuin oppilaatkin valikoituivat tutkimukseen arpomalla suostumuksensa antaneiden joukosta.

Tutkimusta varten pyysin luvat niin kunnan sivistystoimen toimialajohtajalta kuin jokaisen luokan opettajaltakin (Liite 1). Eläytymismenetelmäkertomuksen ohessa informoin oppilaiden huoltajia toteutettavasta tutkimuksesta, joten he pystyivät keskustelemaan kokona tutkimukseen osallistumisesta (Liite 2). Oppilailla oli siten mahdollisuus kieltäytyä kertomuksensa antamisesta tutkimuksen käyttöön. Haastatteluja varten puolestaan pyysin kirjalliset luvat niin oppilailta kuin heidän huoltajiltaankin etukäteen (Liite 3).

#### **5.4.1 Eläytymismenetelmä**

Eläytymismenetelmä tutkimusaineiston keräämisen tapana on jaoteltu alkujaan kahteen vaihtoehtoon: aktiiviseen ja passiiviseen rooliesittämiseen (*active and passive role-playing*). Aktiivinen roolileikki sisältää jonkin kehyskertomuksen, jonka jälkeen osallistujat keksivät vuorosanansa ja esittävät aidosti eläytyen jotakin roolia. (Ginsburg 1978, 92.) Toteutin kuitenkin tutkimuksessani passiivisen roolileikin mukaista eläytymismenetelmämuotoa, joka tarkoittaa pienen esseen tai kertomuksen kirjoittamista tutkijan antamien ohjeiden mukaisesti. Aineiston tuottajille annetaan ohjeet kertomuksen kirjoittamiseen sekä lyhyt kehyskertomus, jonka ympärille itse tarina tuotetaan. Tällöin vastaajien mielikuvitukset määrittelevät sen, miten tarinat muotoutuvat. Täten eläytymismenetelmätarinat eivät välttämättä perustu todellisuuteen, vaan siihen, mitä mahdollisesti voisi tapahtua. (Eskola 1997, 5.) Näin ollen menetelmällä pyritään hankkimaan tietoa vastaajien sisäisistä ajatusmalleista, jotka sitten realisoituvat tarinan muotoon. Eskola (1997, 12–13) korostaakin, että eläytymismenetelmätarinaa kirjoittaessa voidaan käyttää samaa harkintaa ja vaihtoehtojen harkitsemista kuin normaalielämässäkin. Saamani vastaukset olivatkin huomattavan monipuolisia.

Menetelmässä oleellista on kehyskertomusten variointi. Kehyskertomuksia tuotetaan vähintään kaksi erilaista versiota, joissa jokin yksittäinen, keskeinen seikka muuttuu. Menetelmän avulla siis tuotetaan tietoa siitä, mikä muuttuu, kun kyseistä seikkaa varioidaan.

Näin ollen kyseessä on kokeellisen ajattelun logiikka, jossa kyseisen muutoksen vaikutusta testataan. (Eskola 1997, 15–16.) Kuitenkin Antti Eskola (1988) huomauttaa, että usein yhden keskeisen seikan muuttuminen aiheuttaa tutkimukseen osallistuvien ajatuksissa muutoksia myös muihin kehyskertomuksen seikkoihin. Vastaajat saattavatkin ajatella käsitteiden merkitykset eri tavalla sen mukaan, mikä on kulloinkin kehyskertomuksen konteksti. (Eskola 1988, 239–241.) Tutkimukseni kannalta tämä ei kuitenkaan ole ongelmallista, sillä tutkimukseen osallistuvat muodostivat joka tapauksessa omat käsityksensä käsitteiden merkityksistä.

Valmistauduin aineiston keräämiseen luomalla alustavan kehyskertomuksen, jonka pohjalta pyysin neljää tutkimukseen osallistuvien ikäistä lasta ja nuorta kirjoittamaan omat tarinansa. Tällöin testasin kehyskertomuksen toimivuutta esitutkimuksella (Eskola 1997, 17), mikä osoittautui erittäin tärkeäksi vaiheeksi menetelmän käytössä. Saamieni tarinoiden perusteella muokkasin kehyskertomusta yksiselitteisemmäksi, eivätkä ne näin ollen jättäneet mahdollisuutta kirjoittaa aiheen ulkopuolelta.

Lopulta muodostin kolme variaatiota kehyskertomuksesta. Kehyskertomuksen sijoitin A4-liuskan yläosaan ja loppuosa liuskasta oli tekstille varattua tilaa. Kehyskertomusten yläosassa olevalle tyhjälle alaviivalle ohjeistin kirjoittajia merkitsemään oman luokkansa tunnuksen. Näin ollen kehyskertomuksessa kuuluva henkilö kuului aina kyseiseen luokkaan. Ensimmäisessä variaatiossa kirjoittajat saivat pohdittavakseen hyvän kouluviikon elementtejä.

*Kuvittele tilanne, että Mari on \_\_\_\_-luokan oppilas. Eräänä perjantaina Mari miettii, että kouluviikkoa meni **todella hyvin** ja koulussa oli **erittäin mukavaa**.*

*Samana viikonloppuna Mari näkee parasta ystäväänsä. Ystävä kysyy Marilta, miten kouluviikko meni. **Kirjoita**, mitä Mari vastaa ystävälleen. Kerro esimerkiksi, millaista koulussa oli ollut, mitä kaikkea koulussa oli tapahtunut ja mitkä asiat tekivät koulussa olemisesta **todella mukavaa**.*

Toisessa variaatiossa ajallinen määre pysyi samana, mutta tällä kertaa pohdittiinkin negatiivisia elementtejä. Vaikka edellä määrittelin tutkimukseni kuuluvan positiivista hyvinvointitietoa etsiviin tutkimuksiin, tarvitsin hieman näkemystä myös siihen, mitkä asiat on oltava hyvinvoinnin rakentumisen pohjana kunnossa. Eli toisin sanottuna tutkin, minkä ilmiöiden poissaolo on välttämätöntä, jotta hyvinvoinnin on mahdollista rakentua.

*Kuvittele tilanne, että Mari on \_\_\_\_-luokan oppilas. Eräänä perjantaina Mari miettii, että kouluviikkoa meni **todella huonosti** ja koulussa **ei ollut yhtään mukavaa**.*

*Samana viikonloppuna Mari näkee parasta ystäväänsä. Ystävä kysyy Marilta, miten kouluviikko meni. **Kirjoita**, mitä Mari vastaa ystävälleen. Kerro esimerkiksi, millaista koulussa oli ollut, mitä kaikkea koulussa oli tapahtunut ja mitkä asiat tekivät koulussa olemisesta todella epämukavaa.*

Kolmannessa variaatiossa puolestaan muuttui ajallinen määre. Kun ensimmäisessä variaatiossa pyysin pohtimaan yksityiskohtaisempia, yksittäisiin koulupäiviin ja -viikkoon kohdistuvia positiivisia tuntemuksia, tässä kehyskertomuksessa kirjoittajat pystyivät pohdittua asiaa yleisemmällä tasolla.

*Kuvittele tilanne, että Mari on \_\_\_\_-luokan oppilas. Hänen mielestään koulussa on **aina todella mukavaa**.*

*Mari näkee parasta ystäväänsä pitkästä ajasta. Ystävä kysyy Marilta, miten koulussa menee. **Kirjoita**, mitä Mari vastaa ystävälleen. Kerro esimerkiksi, millaista koulussa on, mitä kaikkea koulussa tapahtuu ja mitkä asiat tekevät koulussa olemisesta todella mukavaa.*

Kuten edellä olevista kehyskertomuksista havaitaan, olen lihavoinut tärkeitä, erityisesti huomioitavia sanoja. Tällä pyrin helpottamaan kirjoittajien tehtävää, jotta he pystyisivät kohdistamaan mielikuvituksensa oleellisten seikkojen pohdintaan. (ks. esim. Eskola



1997, 16.) Kaikkien kehyskertomusten kohdalla valitsin tarinan kuulijaksi parhaan ystävän, sillä arvioin lasten tällöin kirjoittavan aiheesta avoimesti ja monipuolisesti. Lisäksi tämä jätti kirjoittajille mahdollisuuden määritellä sen, kuka tämä paras ystävä on. Kuten havaitaan, kehyskertomusten hyvinvointiin liittyvät määritelmät ovat hyvin yleisellä tasolla olevia ilmauksia. Eläytymismenetelmäkertomusten yhtenä tarkoituksena olikin avata tutkijalle käsitystä siitä, millaiset asiat voisivat vaikuttaa hyvinvointiin, jotta tutkimuksessa voisin mennä vielä syvemmälle aiheeseen.

Toteutin kertomusten kirjoittamisen oppitunneilla, jotta tutkimukseen osallistuminen olisi mahdollisimman laajaa. Kuitenkin oppilailla oli mahdollisuus valita, antavatko he tarinansa tutkimuksen käyttöön vai eivät. Tämän lisäksi aluksi kerroin oppilaille tarinan kirjoittamisen ohjeet, jotka ovat liitteenä 4. Tämän jälkeen heillä oli 40 minuuttia aikaa kirjoittaa tarinansa, tosin osa halusi jäädä jatkamaan tarinaansa myös välitunniksi. Jokainen sai siis kirjoitettavakseen yhden edellä esitellyistä variaatioista. Kaikkien palautettua tarinansa pyysin oppilaita kertomaan tunnelmistaan ja paljastin samalla eläytymismenetelmän idean varioinnista. Näin toimiessani en aiheuttanut sekaannusta kertomusten kirjoittamisen aikana, mitä olisi havaintojeni mukaan tapahtunut (ks. esim. Eskola 1997, 19).

Tutkimukseen osallistuvien määrä on ikuisuuskysymys varsinkin laadullisten tutkimusten kohdalla. Bertaux ja Bertaux-Wiame (1981, 188) ovat esittäneet näkemyksensä aineiston kylläntymisestä eli saturaatiosta siten, että riittävä määrä aineistoa on silloin, kun se kykenee tuottamaan sen teoreettisen peruskuvion, mikä tutkittavasta ilmiöstä on mahdollista saada. Eskolan (1997, 21) pääättelee tämän näkemyksen soveltamisesta eläytymismenetelmään, että riittävä määrä vaihtelee tutkimuksittain, mutta noin 20 kertomusta variaatiokertomusta kohden on yleensä riittävä määrä. Tutkimuksessani halusin selvittää hyvinvoinnin rakentumista useammassa ikäluokassa, mikä aiheutti sen, että tutkimuskäyttöön tarkoitettuja eläytymismenetelmätarinoita tuli yhteensä 169 kappaletta. Analyysin perusteella aineisto saavutti saturaatiopisteensä, mutta tarinoita oli kuitenkin sopiva määrä, sillä pienemmällä määrällä osa ilmiöstä olisi saattanut jäädä huomaamatta.

Tarinoiden pituus vaihteli muutamasta lauseesta täyteen kaksipuoleiseen A4-liuskaan käsin kirjoitettuna. Yhteensä tietokoneelle litteroituna tekstiä kertyi tutkielmaohjeistuksilla 56 A4-sivullista. Kaikkinensa tarinat olivat siis todella pitkiä ja monipuolisia kohdistaen

huomion niin yksittäisiin tapahtumiin kuin yleisiin ilmiöihin. Kummempaa motivointia tarinoiden kirjoittamiseen ei tarvittu, vaan tehtävä itsessään vaikutti olevan mieluinen.

Kuten kehyskertomuksista huomataan, tarinoissa huomion kohteena ovat vain koulutyöskentelyn aiheuttamat tunnekokemukset. Tässä vaiheessa en korostanut oppimisen ja kasvamisen merkitystä, vaan tarinoiden avulla halusin saada alustavan kuvan siitä, miten hyvinvointi rakentuu. Joissakin tarinoissa oppiminen ja kasvaminen yhdistettiin positiivisiin tunnekokemuksiin kirjoittajien toimesta. Loppujen tarinoiden kohdalla varmistin hyvinvoinnin rakentumisen elementtien yhteyden oppimiseen ja kasvamiseen aineistonhankinnan toisessa vaiheessa.

#### ***5.4.2 Avoin haastattelu***

Aineistonhankinnan toisen osan toteutin haastatteluiden avulla. Eläytymismenetelmäkertomusten analyysin pohjalta loin ilmiötä kuvaavia aihealueita, jotka esiintyivät kertomuksissa, mutta joista en kertomusten perusteella kyennyt luomaan yksityiskohtaista kuvaa ilmiöstä. Aihealueet vaihtelivat haastattelujen välillä saamieni tarkennusten myötä. Samalla pyrin haastatteluissa varmistumaan pedagogiikan kiinnittymisestä hyvinvointiin eli siitä, että positiivisilla tunnekokemuksilla koulutyössä on myös yhteys tavoitteelliseen oppimis- ja kasvamisprosessiin.

Tutkimuksessa käyttämäni haastattelumetodi asettuu haastattelumuotojen luokittelussa teemahaastattelun ja avoimen haastattelun välille. Näin ollen haastattelua varten ei luotu tarkkoja, yksityiskohtaisia kysymyksiä, vaan haastattelu eteni vapaammin ennalta suunniteltujen aiheiden ympärillä haastateltavalle tilaa antaen. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 45–48, 66; Eskola & Suoranta 2000, 86–88; Tuomi & Sarajärvi 2009, 74–77.) Tarkastelin aiheita tarkasti haastattelujen välissä ja useamman kerran muotoilin niitä uudelleen seuraavaan haastatteluun, kuten grounded teorian mukaan toimitaan (Glaser & Strauss 1967, 105–113). Kuitenkin etukäteen päätetyt aiheet perustuvat aina johonkin ennestään tiedettyyn (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75), tässä tutkimuksessa eläytymismenetelmäkertomusten ja aiempien haastatteluiden avulla saamiini tietoihin. Tosin valtaosa keskustelusta tapahtui aiheiden ulkopuolella.

Luokittelu teemahaastattelun ja avoimen haastattelun välillä kuitenkin osoittautui haasteelliseksi, sillä haastattelumuodot ovat hyvin lähellä toisiaan. Tutkimuksessani haastatteluita ohjaava tutkittava ilmiö oli luonnollisesti oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin rakentuminen. Aiemmin saamieni tietojen perusteella loin yksittäisiä aihealueita, joiden pohjalta aloitin keskustelun. Tämän jälkeen haastattelut kuitenkin etenivät avoimen haastattelun mukaisesti rakentaen haastattelun jatkoon saatujen vastausten varaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75–76). Tuomi ja Sarajärvi (2009) huomauttavat, ettei avoin haastatteluun etene summittaisesti aiheesta toiseen, vaan haastattelun sisältö ohjautuu ennalta tiedetyn sekä tutkimuksen tarkoituksen mukaan. Tällöin tutkijan tehtävänä on avata keskustelun suunta sekä pitää haastattelu aiheessa, mutta antaa haastateltaville mahdollisimman paljon tilaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 76.) Lopullinen ero näiden haastattelutapojen välillä muodostuu käsitteiden ymmärtämisen kautta. Teemahaastattelussa oletetaan haastateltavien ymmärtävän tutkittava ilmiö samalla tavalla, kun taas avoimessa haastattelussa ilmiön määrittely jätetään kunkin haastateltavan ymmärryksen varaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 76–77.) Tässä tutkimuksessa jätin tulokinnan varaan ennen kaikkea kokemuksen hyvinvoinnista, minkä perustelin luvussa 2.1.

Toteutin haastattelut kolmen oppilaan kokoisissa ryhmissä, yhteensä seitsemän haastattelutilanteen verran. Ryhmähaastatteluun päädyin ennen kaikkea siksi, että haastattelutilanteessa haastateltavien olisi mahdollista keskustella ilmiöstä sekä siihen liittyvistä tapahtumista keskenään. Näin haastatteluiden tuottama tieto olisi toisaalta monipuolisempaa, mutta myös syvempää, kun haastateltavat tuottavat keskusteluaiheita sekä näkökulmia niihin yhdessä. Lisäksi muun muassa Morrow (1999) esittää, että lapsia haastateltaessa ryhmä toimii usein sosiaalisena tukena, jolloin puhuminen on vapautuneempaa. Metodikirjallisuudessa varoitettuihin ongelmiin (ks. esim. Eskola & Suoranta 2000, 97–98; Hirsjärvi & Hurme 2001, 61–63) pyrin valmistautumaan etukäteen.

Ryhmähaastattelut toteutin koulupäivien aikana oppilaille entuudestaan tutuissa, rauhallisissa luokkahuoneissa. Muun muassa Hirsjärvi ja Hurme (1988, 61) pitävät tätä haastattelutilanteissa tärkeänä, jotta haastattelussa voidaan keskittyä olennaiseen rentoutuneesti. Nauhoitin haastattelut videokameralla, jotta litteroitaessa oli helpompi yhdistää puhe oikeaan puhujaan. Videokameraan tutustuimme haastateltavien kanssa haastattelun aluksi nauhoittamalla lyhyen keskusteluvideon, jonka katsoimme yhdessä ennen haastattelua.

Tällä pyrin osaltaan rentouttamaan haastateltavia. Itse haastattelut kestivät 25–40 minuuttia riippuen siitä, kuinka paljon oppilaat asioista keskustelivat. Haastatteluiden jälkeen keskustelimme vielä tilanteen aiheuttamista tuntemuksista, jotka olivat olleet yksinomaan myönteisiä. Videoidut haastattelut litteroin myöhemmin tietokoneelle, johon tekstimuu-  
toista puhetta kertyi yhteensä 68 A4-sivua.

## 5.5 Aineiston analyysi

Tutkimuksessa käytetyn analyysitavan muodostin straussilaisen grounded teorian pohjalta. Analyysitavan muodostamisessa olen ensisijaisesti käyttänyt Straussin ja Corbinin vuonna 1998 julkaisemaa teosta *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Lisäksi analyysitavan muodostamisessa olen hyödyntänyt Jaana Leinosen (2012) väitöskirjassaan ”*Monelta suunnalta on suitsia suussa, mutta niiden kanssa on elettävä*” *Johtamisen liikkumavara kunnanjohtajan silmin* käyttämää analyysitapaa. Seuraavissa alaluvuissa esittelen vaiheittain toteuttamaani analyysia esimerkkeineen. On huomioitava, että tutkimuksen aineistonhankinta ja analyysi ovat muodostuneet kehämäisesti, jatkuvan vertailun periaatteen mukaan, eivätkä siten ole ajallisesti irrotettavissa toisistaan.

Grounded teorian mukainen analyysi muodostuu kolmesta koodausprosessista: avoimesta, aksiaalisesta ja selektiivisestä koodauksesta. Näiden koodausprosessien kautta olen muodostanut aineistosta käsitteellistä mallia, jonka esittelen tutkimuksen tulosluvuissa.

### 5.5.1 Avoin koodaus

Analyysin ensimmäisenä vaiheena toteutin avointa koodausta, jossa nimensä mukaisesti hain aineistosta järjestelmällisesti mahdollisimman paljon sellaisia käsitteitä, jotka vaikuttivat olevan tutkittavan ilmiön kannalta olennaisia (Strauss & Corbin 1998, 101–103). Muodostin ennen koodauksen aloittamista useita erilaisia analyysikysymyksiä, joihin py-

rin löytämään vastauksia aineistosta. Kysymyksiä yritin muotoilla mahdollisimman laajasti, jotta mitkään tekijät eivät jäisi huomaamatta. Pyrin etsimään esimerkiksi ajallisia määreitä, tapahtumia, toimijoita ja heidän välisiä suhteitaan, toimijoille annettuja rooleja ja heidän käyttämiään keinoja, oppimiseen ja kasvamiseen liittyviä asioita, paikkoja sekä tavoitteita. Lisäksi pyrin havaitsemaan erilaisten tapahtumien ja tilanteiden suhteita ja vaikutuksia

Kun olin käynyt aineiston systemaattisesti läpi, aloitin tutkimustulosten muotoilemisen ensimmäisen vaiheen. Löydettyjen käsitteiden välillä olevia samankaltaisuuksia pyrin aktiivisesti etsimään ja samalla nimeämään niitä yhteneväisten piirteiden mukaan. Täten pyrin muodostamaan käsitteistä alakategorioita. Luokittelin siten saatuja käsitteitä eroavaisuuksiensa ja samankaltaisuuksiensa mukaisesti erilaisiin alakategorioihin. Näiden alakategorioiden nimeämisen varmistin sisältöään kuvaavaksi, joskin nimitykset olivat vielä tässä vaiheessa alustavia. (Strauss & Corbin 1998, 103–121.)

Alla olevassa taulukossa 2 havainnollistan sitä analyysiprosessia, jota toteutin avoimen koodauksen vaiheessa. Avoimen koodauksen vaiheessa muodostin erilaisia alakategorioita yhteensä 392 kappaletta, joista eläytymismenettelmäkertomuksista muodostui 239 kappaletta sekä näiden lisäksi haastatteluista 153 kappaletta.

**Taulukko 2.** Avoimen koodauksen analyysivaiheen esimerkkilainaukset.

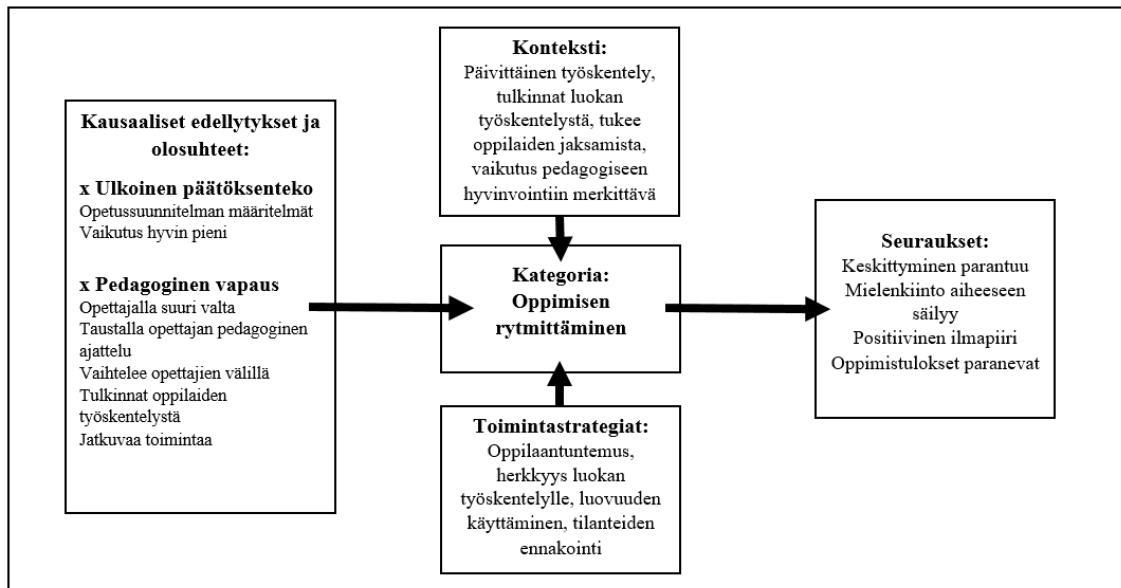
| Lainaus aineistosta  | Muodostetut alakategoriat   |
|--|---|
| <p>Eläytymismenettelmäkertomus:</p> <p><i>”Luokassamme ei ole minkäänlaisia ”porukoita”, vaan tytöt ja pojat tulevat kaikki mahtavasti toimeen. Suoriudun myös hyvin opiskelussa ja oikeastaan mikään aine ei tuota minulle ongelmia ja keskiarvoniakin on hyvä. Minun ei tarvitse stressata oppimisesta, vaan kaikki sujuu melko mutkattomasti.</i></p> | <p>Hyvä yhteishenki</p> <p>Yhteenkuuluvuuden tunne</p> <p>Koettu pätevyys</p> <p>Osaamisen tunne</p> <p>Vapautunut tunnelma opiskelussa</p> |

|   |   |
|---|---|
| Haastattelu:<br><i>”Jos on kunnon semmonen, jos vaikka matikassa ei vaan sano että teeppä nuo matikan läksyt vaan sillai niinku auttaa että tekkee sillai kunnolla. Että auttaa niinku paljo kaikessa ja kaveritki voi sitte auttaa.”</i> | Opettaja auttajana<br>Opettaja lähellä oppilaita<br>Halu oppia<br>Mahdollisuus yhdessä työskentelyyn<br>Kaverit auttajina |
|---|---|

### 5.5.2 Aksiaalinen koodaus

Analyysin toisessa vaiheessa pyrin tarkastelemaan saatuja alakategorioita vielä syvällisemmin. Tarkoitukseni oli etsiä alakategorioiden välisiä eroja ja yhteneväisyyksiä, jotta pystyisin yhdistelemään alakategoriat yhtenäisiksi kategorioiksi. Täten aksiaalisen koodauksen vaiheessa vertailun kohteena ovat erityisesti alakategoriat sekä niiden yhteys kategorioihin, eivät vielä niinkään kategorioiden väliset yhteydet. Jokaisen alakategorian ominaisuuksia ja ulottuvuutta arvioimalla mietin alakategorioiden piirteitä sekä yhdistelin niitä ilmiötä kuvaaviin kategorioihin. Kuitenkaan kategorioiden välisiä yhteyksiä ja suhteita en vielä tässä analyysin vaiheessa pohtinut. (Strauss & Corbin 1998, 123–125.)

Aksiaalisen koodauksen vaihetta varten Strauss ja Corbin ovat luoneet erityisen paradigmamallin, jonka tarkoituksena on helpottaa aksiaalisen koodauksen kategorioiden tarkastelua moniulotteisemmin. Täten paradigmamallilla osoitetaan kategorioihin vaikuttavat asiat esimerkiksi niiden olosuhteiden, asiayhteyden, toimintastrategioiden ja muiden vaikuttavien tekijöiden sekä itse ilmiön piirteiden osalta. (Strauss & Corbin 1998, 127–142.) Kuviossa 3 havainnollistan paradigmamallin käyttöä erään muodostamani kategorian osalta.



**Kuvio 3.** Paradigmamalli (soveltaen Leinonen 2012, 120; ks. Strauss & Corbin 1991)

### 5.5.3 Selektiivinen koodaus

Analyysin viimeisenä vaiheena toteutin selektiivistä koodausta, joka tarkoittaa aiempien koodausvaiheiden avulla muodostettujen kategorioiden systemaattista yhtenäistämistä ja täten teoreettisen mallin luomista. Tämä vaihe vaati vieläkin syvemmälle pureutuvaa analyysia, sillä tarkoituksenani oli yhdistää kaikki aksiaalisen koodauksen tuloksena syntyneet kategoriat jollakin tavalla toisiinsa sekä tutkia niiden välisiä suhteita. Täten tarkoituksenani oli muodostaa yksi tai useampi ydinkategoria, johon kaikki muut kategoriat olisivat jollakin tavalla yhteydessä. Ydinkategorian tehtävänä on siten muodostaa yhteys kaikkien pääkategorioiden välille ja edustaa koko ilmiön ydintä. Täten itse koodausprosessi on hyvin samankaltainen kuin aiemmissa koodausvaiheissa, mutta tässä vaiheessa toiminta oli huomattavasti abstraktimmalla tasolla. (Strauss & Corbin 1998, 143–145.)

Selektiivisessä koodauksessa tarkastelin aksiaalisen koodauksen vaiheessa tuotettuja kategorioita ja yhdistelin joitakin kategorioita sekä häivyitin osan kategorioista kokonaisuuteen kuulumattomina. Täten ydinkategorian luominen oli erityisen tärkeää, sillä kaikkien muiden kategorioiden suhde tähän ydinkategoriaan ratkaisi niiden kuuluvuuden teoriaan.

Alustavan ydinkategorian muodostamisen jälkeen aloin yhdistellä muita kategorioita ensin ydinkategoriaan ja sen jälkeen toisiinsa. Muutaman muutoksen jälkeen tämän tutkimuksen ydinkategoriaksi muodostui seuraavaksi: *Yksilöllinen ja vuorovaikutuksellinen oppilas pedagogisen hyvinvointinsa rakentajana ulkoisten tekijöiden määrittämällä kentällä*. Ydinkategoriassa huomioin siten muiden kategorioiden kohtaamispisteen, johon ydinkategoria muodostui. Tämän jälkeen jatkoin kategorioiden yhdistelemistä sekä suhteiden muotoilemista. Samalla pyrin tarkastelemaan kategorioiden ilmiöitä mahdollisimman laajasti hyödyntäen esimerkiksi grounded teorian mukaista konditiomatriisia (ks. esim. Strauss & Corbin 1998, 184). Analyysin lopputuloksena tein muodostamastani teoriasta visuaalisen mallin, jossa tiivistyy koko käsitteellinen teoria (kuvio 11).

Tämän jälkeen aloin avata teoreettista mallia kirjalliseen muotoon. Aineistoon pohjautuen pyrin avaamaan kategorioiden välisiä yhteyksiä sekä kategorioiden sisältöä sanallisesti. Tämän prosessin tuloksena kirjoitin tutkimuksen tulosluvut 6 ja 7.

## 5.6 Lapsi tutkimuksen informantina

Tutkimukseni tärkeimpiä lähtökohtia on näkemys lasten aktiivisesta asiantuntijuudesta erityisesti itseensä vaikuttaviin asioihin. Tutkimuksellisesti tämän näkemyksen vahvistamisessa suuressa roolissa oli Yhdistyneiden Kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimus, jonka 12 pykälässä huomautetaan, että lapsen näkemys tulisi huomioida lapsen iän ja kehitystason mukaisesti (UNICEF 1989, 12 §). Lapsi nähdään täten oman elämänsä parhaana asiantuntijana.

Lasten aseman muuttuminen tutkimuskentällä on aiheuttanut runsaasti keskustelua siitä, miten lasten näkökulmia on mahdollista tutkia. Tutkimuksen näkemys lapsista aktiivisina subjekteina pohjautuu ennen kaikkea tutkijan lapsikäsitteeseen ja sitä kautta myös ihmisikäsitteeseen (Karlsson 2001, 35). Nykyään lapsuutta ei nähdä staattisena ja yleismaailmallisena, vaan yhä uudelleen määriteltynä, kulttuurisena rakenteena (Alanen 2009, 19; Prout & James 1997, 7), joka määrittää voimakkaasti myös tutkimuksen näkökulmaa. Tämä ei kuitenkaan sulje pois näkemystä lapsuudesta luonnollisena ja yksilöllisesti etenevänä elämänvaiheena, jonka reunaehdot määräytyvät jossakin määrin kulttuurisesti.



Näin ollen myös hyvinvoinnin rakentuminen yleisellä tasolla on mahdollista määritellä lasten näkökulmien tutkimisen kautta, mutta sen irrottaminen kulttuurisista lähtökohdistaan voi aiheuttaa muutoksia määrittelyn ehtoihin.

Lasten aktiivinen asema oman näkökulmansa muodostajana sekä tämän oikeuden korostaminen ovat saaneet tutkijat pohtimaan, miten lasten tieto ja tietäminen eroaa aikuisten vastaavista sekä mitä reunaehtoja ja mahdollisuuksia tämä asettaa (ks. esim. Balen, Blyth, Calabretto, Fraser, Horrocks & Manby 2006; Punch 2002). James, Jenks ja Prout (1998) erottelevat tutkimuksista kolmenlaisia näkökulmia aiheeseen. Joissakin tutkimuksissa lasten näkökulman tutkimista ei erotella aikuisten näkökulman tutkimisesta millään tavalla, joten tutkimuksen tekemiseen osallistujat eivät aiheuta mitään muutoksia. Toinen näkökulma aiheeseen vaatii lasten näkökulmien tutkimiseen erityisiä metodologisia ratkaisuja, sillä lapset nähdään täysin erilaisina kuin aikuiset. Kolmas näkökulma myöntää lasten ja aikuisten näkökulmien tutkimisen olevan lähellä toisiaan, mutta huomauttaa lasten hallitsemien taitojen olevan erilaisia kuin aikuisten taidot. (James, Jenks & Prout 1998, 31, 189.) Tämän tutkimuksen näkökulma on lähellä kolmatta näkökulmaa. Toisaalta myönnän, että samanlaisilla metodologisilla valinnoilla on mahdollisuus tutkia niin lasten kuin aikuistenkin näkökulmia, mutta toisaalta lasten asema sekä valmiudet aiheuttavat joitakin ehtoja lasten tiedon tutkimiselle.

Tutkimuskirjallisuus on käsitellyt näitä lasten erityisiä valmiuksia esimerkiksi kielen kehityksen sekä mielikuvituksen käytön osalta (ks. esim. Bourg, Broderick, Flagor, Kelly, Ervin & Butler 1999; Punch 2002). Erityisesti sanavaraston niukkuus sekä käsitteiden merkitysten moninaisuus ovat seikkoja, jotka lasten näkökulman tutkimisessa on huomioitava (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2007, 37–45). Niinpä lyhyiden lauseiden, yksinkertaisten sanojen ja yksiselitteisten ilmaisujen käyttäminen niin eläytymismenetelmän ohjeistuksessa kuin haastatteluissa oli välttämätöntä (ks. esim. Bourg ym. 1999, 100). Tässä tehtävässä kuitenkin helpotti se, että tutkimukseen osallistuneet lapset olivat minulle etukäteen tuttuja, joten heidän kehitystason löytäminen oli helpompaa. Kuitenkin mahdollisimman yksinkertaisen, mutta samalla tutkimuksen tar koitusta edistävän kielen käyttö helpottaa kaikkien tutkimukseen osallistuvien ymmärrystä aiheesta.

Toinen oleellinen seikka lasten näkökulman tutkimisessa on tarinoiden runsas mielikuvi-  
tuksellisuus. Lasten ajattelussa ja kerronnassa mielikuvi-  
tuksella onkin tärkeä rooli, sillä  
sen avulla lapset luovat oman versionsa todellisuudesta. Tätä on käytetty myös kritiikin  
kohteena lasten tuottamaa tietoa kyseenalaistettaessa (Helavirta 2011, 30). Kuitenkin,  
vaikka todellisuuden tapahtumat ja mielikuvi-  
tuksen tuottamat tarinat saattavat sekoittaa,  
muodostavat ne yhdessä kertomuksen siitä, mitä lapsi pitää tärkeänä (Engel 2006, 3–6).  
Tutkimuksessa pyrin tavoittamaan nimenomaan heidän hyvinvointinsa rakentumista, jo-  
ten luonnollisesti heidän tärkeinä pitämänsä asiat ovat oleellisessa asemassa. Tätä huo-  
miota hyödynsin tutkimuksessa erityisesti eläytymismenetelmäkertomuksissa, joissa lap-  
set kirjoittivat mielikuvi-  
tuksensa pohjautuen tarinan kehyskertomuksen ympärille. Li-  
säksi haastatteluissa lapset pystyivät käyttämään mielikuvi-  
tustaan, kun pyysin heitä ku-  
vittelemaan erilaisia tilanteita koulussa.

Lasten tuottaman tiedon erityisyyden lisäksi on etukäteen pohdittava sitä, miten lapset  
kohdataan tutkimustilanteessa. Lapset itse ovat pitäneet tärkeinä esimerkiksi riittävän  
ajan käyttämistä keskustelutilanteeseen, aikuisen lämmintehkyyttä, luotettavuutta ja  
aktiivisuutta kuulijana, vapaan keskustelun sallimista sekä keskustelutilanteen hauskuutta  
(Delfos 2001, 69–70). Tärkeässä roolissa on myös lapsen ja aikuisen välinen suhde, sillä  
lapset eivät mielellään kerro omia tunteuksiaan vieraille ihmisille (Hill 1999, 140–142).  
Kuitenkin tässä tutkimuksessa tutkija ja tutkimukseen osallistuvat tunsivat toisensa en-  
tuudestaan, joten tunnelma oli vapautunut alusta lähtien. Myös muut edellä mainitut sei-  
kat pyrin ottamaan huomioon tutkimusta tehdessäni, mikä näkyi esimerkiksi videoiduissa  
haastatteluissa rentona ja iloisena tunnelmana. Samalla tutkimuksessa tulin todistaneeksi  
muun muassa Turtiaisen (2001) näkemyksen siitä, että lasten tuottamien kertomusten  
mahdollistaminen tuottaa heille mielihyvää ja nautintoa heidän huomioimisestaan.

## 5.7 Tutkimuksen arviointi

Tutkimuksen teon kaikissa vaiheissa on tärkeää arvioida kriittisesti niin omia toimia tut-  
kijana kuin tutkimuksen luotettavuutta yleisestikin. Tutkija tekee tutkimusta toteuttaes-  
saan runsaasti ratkaisuja, jotka liittyvät eettisiin kysymyksiin. Näiden kysymysten kanssa

ollaan tekemisissä esimerkiksi aineistoa hankittaessa sekä sitä hyödynnettäessä tutkimuksessa. (Eskola & Suoranta 1998, 52.) Tutkimuksen luotettavuutta lisätäänkin avoimuudella, joka sisältää tutkimuksenteon eri vaiheiden esittelyn yksityiskohtaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2013, 140). Seuraavaksi tarkastelen tässä tutkimuksessa tekemiäni ratkaisuja, niiden sisältämiä eettisiä kysymyksiä sekä yleisesti tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimukseni ydin pohjautuu oppilailta keräämääni aineistoon, joka koostuu eläytymismenetelmäkertomuksista sekä niiden pohjalta muodostetuista haastatteluista. Molemmissa aineistonhankintamenetelmissä tutkimukseen osallistuvia kohdellaan aktiivisina, tärkeinä subjekteina, joiden mielipide on tärkeä (Eskola & Suoranta 1998, 59). Molemmissa vaiheissa oppilaiden osallistuminen tutkimuksen tekoon oli vapaaehtoista ja ennen aineiston hankkimista pyysin tutkimusluvut niin oppilailta, heidän huoltajiltaan kuin opettajilta ja rehtoreiltakin (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Koko tutkimusprosessin ajan kiinnitin erityistä huomiota vastaajien anonymiteetin säilymiseen sekä tutkimusaineiston tarkoituksenmukaiseen käyttöön, mitkä mielestäni onnistuivat hyvin.

Itse aineistonhankintatilanteissa oppilaat käsittelivät omia koulumuistojaan niin mielikuvituksensa kuin todellisten muistojensa avulla. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta mietin alussa mielikuvituksen vaikutusta eläytymismenetelmäkertomusten sisältöön. Kuitenkin näen, että mielikuvituksellisuus kumpuaa siihen asti hankitusta elämänhistoriasta, joten lopulta nekin pohjautuvat jollakin tavalla todellisiin tulkintoihin. Toisaalta myös mielikuvituksen avulla tuotetut kertomukset paljastavat niitä asioita, joita lapset pitivät tärkeinä (Engel 2006, 3–6). Lisäksi yhdistin eläytymismenetelmien kertomusten luoman kuvan kouluhyvinvoinnista haastatteluihin, joten mahdollisen mielikuvituksellisuuden vaikutus tutkimuksen tuloksiin on kuitenkin pieni.

Tutkimukseen osallistuvien henkisen turvallisuuden pyrin huomioimaan etukäteen. Aiheena pedagoginen hyvinvointi ei ole kovinkaan arkaluontoinen, mutta omien koulukokemusten eläminen uudelleen saattaa herättää tunnekokemuksia laajalla skaalalla. Tällaisten asioiden uudelleen käsitteleminen voi vaikuttaa monella tavalla ihmiseen (ks. esim. Eskola 1988, 241). Korostin tutkimusta tehdessäni osallistuneille sitä, että heidän on mahdollista pidättäytyä sellaisten asioiden kertomisesta, mitä eivät halua muiden kuu-

levan. Toisaalta oppilailla oli myös mahdollisuus halutessaan purkaa muistojaan turvallisessa ympäristössä. Täten uskon niin käymieni palautekeskustelujen kuin tekemiäni haavaintojenkin pohjalta, että asioiden käsitteleminen oli yksinomaan positiivinen asia.

Tutkimuksen liitteenä 4 ovat ohjeet, jotka annoin ennen eläytymismenetelmäkertomusten kirjoittamista. Ohjeiden antamisen ohessa korostin oppilaiden omien näkemysten tärkeyttä sekä jokaisen työskentelyä yksilöinä. Mielestäni tämä onnistui erinomaisesti, sillä yksin kirjoittamalla oppilaat uskaltoutuivat kirjoittamaan henkilökohtaisia kertomuksia, mikä näkyi kertomusten rikkautena. Täten he pystyivät kirjoittamaan juuri sellaisen kertomuksen, jonka itse halusivat. Kaikkinensa aiheeseen tutustumiseen eläytymismenetelmä sopi erittäin hyvin.

Kertomusten pohjalta loin muutamia keskusteluaiheita, joita ryhmähaastatteluissa käsitelimme. Kuitenkin suurimmaksi osaksi keskustelumme etenivät sen mukaan, mihin haastatteluun osallistuneet keskustelua veivät (Eskola & Suoranta 2000, 86–88). Pyrin itse pysyttelemään keskustelun taka-alalla antamalla vain sytykkeitä keskusteluun, mikä onnistui varsinkin niissä ryhmissä, joissa oppilaat innostuivat keskustelemaan keskenään. Haastattelujen toteuttamista ryhmämuotoisina pidän onnistuneena, vaikka etukäteen pohdinkin ryhmän tuottaman paineen vaikutusta haastatteluun osallistuvien keskusteluun. Ryhmässä haastateltavat kuitenkin pystyivät keskustelemaan keskenään ja runsassanaisesti, johon mielestäni vaikutti positiivisesti luokkakavereiden läsnäolo. Uskon, että oma roolini ja vaikutukseni haastattelutilanteisiin olisi ollut suurempi, mikäli haastattelut olisi toteutettu yksilöhaastatteluina.

Tutkimukseen osallistuneet olivat minulle entuudestaan tuttuja joko opettajan sijaisuuksien kautta tai muulla tavalla. Uskon tämän kuitenkin vaikuttaneen yksinomaan positiivisesti tutkimuksen tekoon, sillä tuttuuden avulla sain lähes kaikkien haastateltavien kanssa luotua avoimen ja luottamuksellisen ilmapiirin. Näin ollen he kykenivät vapautuneesti pohtimaan näkemyksiään nauttien selkeästi tilanteesta. Osalle haastattelutilanne oli uusi kokemus, mikä näkyi haastattelun alussa hienoisena ujoutena. Haastattelun aikana kaikki kuitenkin rentoutuivat ja lopulta pystyivät runsassanaisiin keskusteluihin. Haastattelujen jälkeen keskustelimme tilanteen aiheuttamista tuntemuksista, jotka olivat yksinomaan positiivisia. Haastateltavia arpoessani halukkaita olisi ollut huomattavasti enemmän kuin

lopulta pystyin haastatteluihin ottamaan, mikä kertoo oppilaiden halusta avata näkemyksiään toisille ihmisille. Itse asiassa tulin samalla edistäneeksi oppilaiden pedagogista hyvinvointia ainakin heidän näkemystensä kuulemisen kautta.

Tutkimukseen osallistuneet koulut valitsin ensisijaisesti käytännöllisyyden vuoksi, sillä kyseisillä kouluilla tutkimuksen toteuttaminen oli luontevaa paikkakunnalle olevien yhteyksieni vuoksi. Kuitenkin myös tutkimukselliset syyt olivat merkittäviä, sillä kyseisen kunnan alueella on niin keskustassa toimiva iso alakoulu, sivukylällä toimiva pieni kyläkoulu kuin yhteinen yläkoulukin. Näin ollen sain tutkimukseeni laajasti eri toimijoiden näkemyksiä. (ks. esim. Metsämuuronen 2009, 61.) Vaikka tutkimus toteutettiin vain yhden kunnan alueella, uskon teoreettisen mallin olevan pätevä kaikissa samankaltaisten koulujärjestelmien ja kulttuurien alueella. Samassa koulussa olevien oppilaiden väliset kulttuurierot aiheuttavat sen, että jokaisen yksilönä tuomat näkemykset aiheuttavat millä tahansa paikkakunnalla vastaavanlaisen näkemysten kirjon. Itse aineistonhankintatilanteissa tutkimukseen osallistumisesta kieltäytyikin vain yksittäisiä oppilaita, joten oppilaiden näkemykset tulivat edustetuiksi hyvin laajasti. Näiden kieltäytymisten vaikutus tutkimuksen tuloksiin on mielestäni hyvin pieni, sillä yli 150 osallistuneen oppilaan näkemykset tuottivat tästä huolimatta erittäin laajan kirjon aineistoa.

Aineistoa kertyi lopulta puhtaaksi kirjoitettuna 124 A4-sivua tutkielmaohjeistuksilla kirjoitettua tekstiä, josta 56 sivua koostui eläytymismenetelmäkertomuksista (tuloslukujen aineistokatkelmassa tunnuksena E) ja 68 sivua haastatteluista (tuloslukujen aineistokatkelmassa tunnuksena H). Metodikirjallisuudessa puhutaan usein saturaatiopisteestä, jonka saavuttamisen jälkeen uudet aineistot eivät enää tuota uutta tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 87–90). Mielestäni tutkimuksessa tämä vaihe saavutettiin, vaikka jokaisen yksilölliset näkemykset toivat uutta näkökulmaa aiheeseen. Kuitenkin tällaisella aineistolla kykenin analysoimaan aihetta siten, että teoreettisen mallin luominen onnistui aineistoon tukeutuen.

Aineiston analyysia olen avannut luvussa 5.5. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tekemät tulkinnat ja valmiudet ovat merkittävässä roolissa analyysin muotoutumisessa, joten tutkimuksen tulokset ovat usein tutkijansa näköisiä (Metsämuuronen 2006, 82). Kuitenkin analyysitavan esittelemisellä sekä aineiston osien suorilla lainauksilla lisätään analyysin avoimuutta ja luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2013, 141). Grounded teorian

mukainen analyysi on suhteellisen selkeä ohjeistuksiltaan, joten uskon, että muutkin tutkijat olisivat päätyneet samankaltaisiin kategorioihin kyseisestä aineistosta. Yksittäisten kategorioiden häivyttäminen mietitytti analysoidessa, mutta lopulta niiden merkitys jäi niin olemattomaksi, että joidenkin kategorioiden hylkääminen ja yhdisteleminen tuntui järkevältä (Eskola 2010, 199).

Kategorioiden vaikutussuhteiden havaitseminen sekä yhteys ydinkategoriaan puolestaan vaativat tutkijalta myös luovuutta, jotta teoreettinen malli voidaan luoda. Kategorioiden luomisen jälkeinen epävarmuus niiden muotoutumisesta yhtenäiseen malliin osoittautui lopulta turhaksi, sillä aineistoon peilaamalla malli vaikuttaa loogiselta. Toiset tutkijat olisivat voineet ryhmitellä kategorioita erilaisiin tasoihin, mutta ainakin tällaisessa muodossa niiden suhteet toisiinsa ovat toimivia. Kun lähtökohtana oli pelkästään pedagogisen hyvinvoinnin käsitteellinen tulkinta, teoreettisen mallin luomisessa oli mahdollista tukeutua täysin aineistoon, mikä oli tutkimuksen tarkoituskin. Voi olla, että analyysissa joitakin asioita jäi huomaamatta, mutta nykyisellä tutkijan kokemuksellani pyrin varmistamaan analyysin toimivuuden useaan otteeseen.

Grounded teoriaan tutustuin Jaana Leinosen Lapin yliopistossa pitämän metodikurssin luennon johdosta ja tutkimuksen tässä vaiheessa voin allekirjoittaa hänen lausahduksensa siitä, että grounded teoria tarjoaa selkeät ohjeet tutkimuksen tekemiseksi. Tästä huolimatta aineiston ääni kuuluu voimakkaasti luomastani teoriasta, enkä missään vaiheessa kokenut menetelmän rajaavan tutkimuksen tekoa, vaan päinvastoin ne toimivat soveltamiskelpoisina ohjeistuksina tutkimuksen tekemiseksi.

Kaikkienensa pidän tutkimukseni valintoja erittäin onnistuneina. Tutkimuksen alussa muodostamani tulkinnat käsitteistä ohjasivat luonnollisesti tutkimuksen tekoa ja siten tuloksiakin. Kuitenkin perustelin valintani muulla tutkimuskirjallisuudella, joten perustelut eivät syntyneet tyhjästä. Käsitteiden sisällöstä luomani tulkinta näkyi niin aineistonhankinnassa, analyysissa kuin tuloksissakin.

Taulukossa 1 kuvasin Helavirran (2011, 40) esittelemiä näkökulmia lasten hyvinvointitiedon tutkimiseen. Samassa yhteydessä asemoin tutkimuksessani tuotetun tiedon lasten tuottaman hyvinvointitiedon osa-alueeseen. Arvioidessani tutkimusta kokonaisuudessa voin todeta tämän näkökulman toteutuneen tutkimuksessani. Laadullisten tutkimusmenetelmien avulla tuotetun tiedon subjektina olivat lapset ja nuoret. Muodostamani teoria

pohjautuu täysin aineistoon ja sen sisältämiin piirteisiin. Täten saatu tieto on hyvin yksityiskohtaista ja laadullisesti muuttuvaa. Aineisto sisälsi ristiriitaisuuksia, minkä huomioon esittelemällä kyseisiä kohtia monelta suunnalta. Oppilaiden tuottamat aineistot olivat luonnollisesti kontekstiin sidonnaisia. Tarkastelin kuitenkin oppilaiden kertomuksissa esiintyneitä kontekstin elementtejä siten, että poimin kontekstin pedagogista hyvinvointia rakentavat tekijät luomaani teoriaan. Näin ollen tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää muissakin ympäristöissä kuin tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kouluissa.

Käytin tutkimusentekoni arvioinnissa ennen kaikkea Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) tekemiä ohjeistuksia, joita pyrin toistuvasti kertaamaan tutkimuksen toteuttamisen aikana. Luotettavien tieteellisten käytäntöjen mukaisesti rehellisyys ja huolellisuus korostuivat kaikissa tutkimusenteon vaiheissa. Niin aineistonhankinta- kuin analyysimenetelmiä esittelin ja arvioin edellä avoimesti, joten tutkimus olisi niiltä osin toistettavissa. Muiden tieteentekijöiden lähteitä olen käyttänyt tutkimuksen viitekehyksen ja metodien muotoilemisessa sekä tutkimustulosten vertailussa runsaasti, ja kaikki käyttämäni lähteet olen merkinnyt asianmukaisella tavalla heidän esittämiksi tiedoiksi. Lisäksi lähteitä valitessani käytin kriittistä tarkastelua niiden soveltuvuudesta tieteelliseksi kirjallisuudeksi. Pyrin etsimään mahdollisimman tuoreita, mutta kuitenkin asiapainoisia lähteitä niin kotimaisesta kuin ulkomaisestakin kirjallisuudesta. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6–7.)

## 6 Tulokset

Esittelen seuraavaksi tutkimuksen tuloksia siten, että luvussa 6.1 tarkastelen aineiston pohjalta muodostamaani käsitteellistä teoriaa yleisellä tasolla sekä pedagogisen hyvinvoinnin rakentumiseen vaikuttavia kierremalleja. Täten luvun tarkoituksena on toimia pohjustuksena teorialle, jonka esittelen yksityiskohtaisesti luvussa 7. Luvussa 6.2 puolestaan tarkastelen aineistossa esitettyjä perusteita pedagogisen hyvinvoinnin tärkeydelle ja samalla siten vastaan tutkimuksen kolmanteen alakysymykseen. Muiden alakysymysten vastauksia käsittelem tarkemmin luvussa 7.

### 6.1 Oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin rakentuminen kokonaisvaltaisena ilmiönä

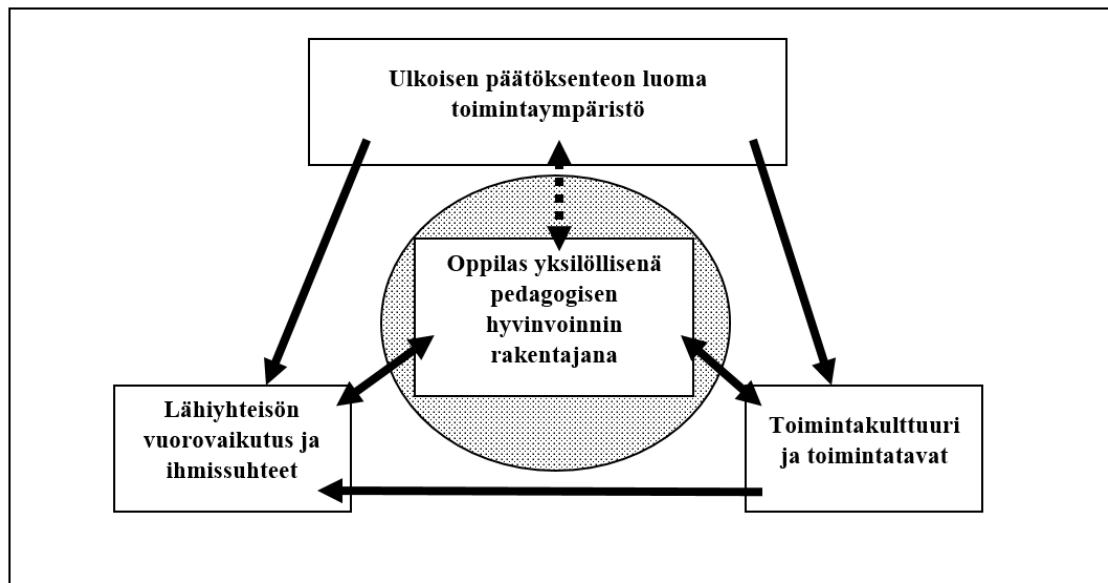
Pedagogisen hyvinvoinnin rakentuminen näyttää olevan aineiston perusteella, ja kuten etukäteen oletinkin, hyvin moniulotteinen prosessi. Tarkastelen seuraavaksi pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisen elementtejä yleisellä tasolla aineistoon pohjautuen. Tämän jälkeen esittelen aineiston pohjalta luodut kierremallit, joiden rooli pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisessa näyttäytyy tärkeänä.

Pedagogisen hyvinvoinnin rakentuminen tapahtuu kontekstissa, jota määrittelevät lukuisat erilaiset tekijät. Koulussa tapahtuviin yksittäisiin tilanteisiin vaikutetaan niin jokaisen läsnäolijan sekä heidän taustojensa toimesta, yleisemmin kouluyhteisön jäsenten ja mää räysten toimesta, kuntatasolla vaikutettavien asioiden toimesta sekä lopulta edeten valtakunnallisesti, joskus jopa maailmanlaajuisesti määriteltäviin sopimuksiin. Näiden tekijöiden vaikutuksen alaisena tapahtuva pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisen prosessi on kuitenkin ensisijaisesti subjektiivinen ilmiö. Ilmiö ei kuitenkaan toteudu vain yksilön sisäisenä prosessina, vaan siihen vaikuttaa voimakkaasti ympäröivä sosiaalinen todellisuus, jolle jokainen luo omat odotuksensa ja merkityksensä. Näin ollen ilmiötä on tarkasteltava yksilöiden ja heidän välisten suhteiden kautta. Huomiotta ei voida myöskään jättää sitä yhteistä kontekstia, jossa pedagogisen hyvinvoinnin rakentuminen tapahtuu.



Koulukontekstin lähtökohtaisena pohjana toimivat muiden tahojen luomat ja määrittelemät puitteet sekä tavoitteet. Tälle pohjalle, sekä osittain tämän pohjan kanssa ristiriidassa, kontekstissa toimivat henkilöt luovat omia odotuksiaan ja näkemyksiään siitä, miten kyseisessä kontekstissa tulisi heidän mielestään toimia. Näiden, joskus ristiriitaistenkin odotusten täyttämässä tilassa tapahtuvat ilmiöt, jotka nähdään kouluarjen näkyvinä ja näkymättöminä tapahtumina. Jokainen yksilö luo näistä tapahtumista omat näkemyksensä ja siten tulkitsee tapahtuneita asioita omasta näkökulmastaan. Lopulta näitä näkemyksiä verrataan omiin odotuksiin, jolloin ikään kuin palataan siihen, miten asioiden olisi pitänyt tapahtua. Tämän vertailun tuloksena syntyy yksilöllinen tulkinta, jonka rooli pedagogisen hyvinvoinnin muodostumisessa on merkittävä.

Näin ollen oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisen kenttää voidaan tarkastella kolmen ulkoisen tason kautta. Lähimpänä tasona voidaan pitää luokan ja koulun sisäisen vuorovaikutuksen sekä ihmissuhteiden tasoa, jonka kanssa ollaan jatkuvasti tekemisissä kouluarjessa. Tähän tasoon kuuluvat siten toiset oppilaat, heidän odotuksensa ja heidän väliset suhteensa sekä suhteet koulun henkilökuntaan. Toinen taso koostuu luokan toimintakulttuurista sekä oppimisen ja opetuksen järjestämisestä. Täten taso sisältää ennen kaikkea ne käytänteet, joita luokassa ja koulussa toteutetaan pedagogisen hyvinvoinnin edistämiseksi. Kolmannen tason muodostavat yleisemmät ohjeistukset ja olosuhteet, jotka määrittelevät koulun tarkoitusta, sen järjestämistä sekä ulkoisia puitteita. Tämän tason merkitys korostuu ennen kaikkea kahden muun tason kautta, sillä niiden voidaan nähdä vaikuttavan koulun arjen käytänteisiin ja vuorovaikutussuhteiden mahdollistamiseen. Näiden tasojen vaikutussuhteet esittelen kuviossa 4.



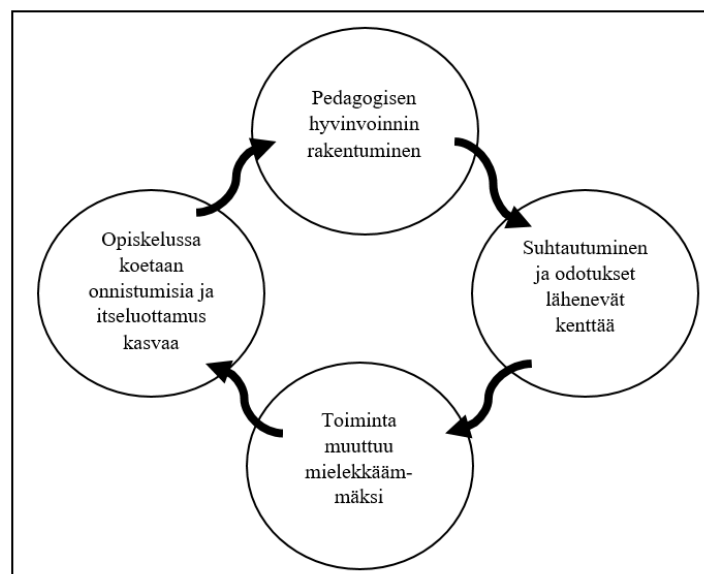
**Kuvio 4.** Pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisen pääulottuvuudet

Kuten kuviosta 4 nähdään, oppilaan yksilöllisyys, toimintatavat sekä hänen asettamien tavoitteiden ja odotusten vastaavuus todellisuuteen ovat viime kädessä merkittävimpiä pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisen tekijöitä. Pedagogista hyvinvointia eivät siten välttämättä rakenna yleiset ja yhtäläiset elementit, vaan jokainen tulkitsee näitä omasta näkökulmastaan. Muut, ulkoiset tasot ikään kuin luovat kentän, jossa oppilas subjektiivisena toimijana aktiivisesti muodostaa merkityksiään ja tulkintojaan omista lähtökohdistaan käsin. On myös huomattava, että vaikka sosiaalisten suhteiden taso on merkittävimpänä ulkoisena tasona vaikuttamassa subjektiiviseen hyvinvointiin, myös toimintakulttuuri-tasolla on suuri rooli ilmiön rakentumisessa. Erityisesti luokan käytänteet ja käytetyt oppimistavat määrittävät sitä, miten ja missä muodossa koulun arjessa on mahdollista toteuttaa vuorovaikutusta toisten kanssa.

Täten voidaan todeta, että pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisen mahdollisuudet vaihtelevat niin oppilaskohtaisesti kuin luokka- ja koulukohtaisestikin. Oppilaiden ympärillä vaikuttavat toimintakulttuurit ja sosiaaliset toimintaympäristöt vaihtelevat luokittain sen mukaan, millaiseksi ne ovat kunkin toimijan yhteisvaikutuksesta muotoutuneet – ja jatkuvasti muotoutuvat. Tämän lienee huomannut jokainen, joka on vierailut useammassa

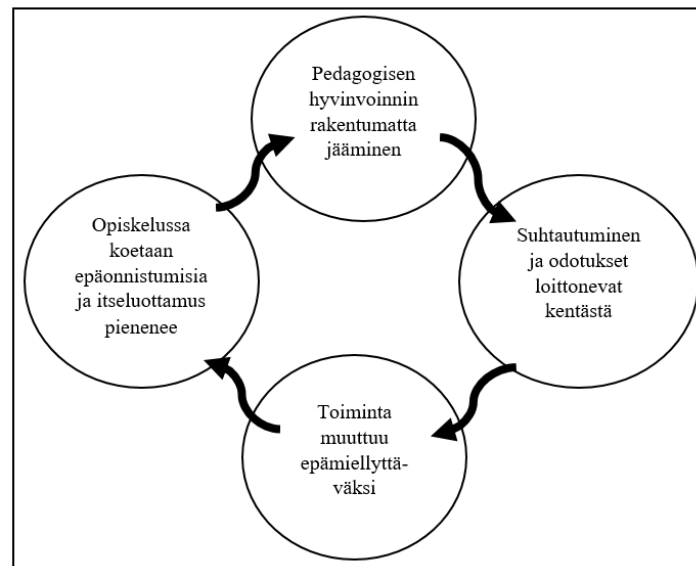
luokassa lyhyen ajan sisällä. On toki huomioitava, että usein oppilaat ovat kasvaneet yhdessä toimintakulttuurin muotoutumisen ja sosiaalisen toimintaympäristön rakentumisen kanssa, joten he ovat ajan myötä sopeutuneet omaan paikkaansa kyseisessä yhteisössä. Täten he ovat usein luoneet oman toimintastrategiansa, suhteen muihin toimijoihin sekä sen tilan, jossa he voivat kokea hyvinvointia. Toimivan ja itselle sopivan tilan muodostaminen ei aina kuitenkaan onnistu, jolloin kyseisen luokan toimintakenttä ei ole optimaalinen kyseisen oppilaan pedagogisen hyvinvoinnin rakentumiselle. Toisaalta jokainen kentällä toimija omaa tilaa muodostaessaan luo sitä kenttää, jossa he yhdessä muiden toimijoiden kanssa toimivat. Näin ollen he vaikuttavat niin oman kuin muidenkin toimijoiden pedagogisen hyvinvoinnin mahdollistumiseen.

Oppilaan yksilölliset ominaisuudet sekä omien lähtökohtien mukaisesti määrittyvät odotukset muille toimijoille ja koulunkäynnille vaihtelevat puolestaan oppilaskohtaisesti. Mitä paremmin yksilön näkemykset kohtaavat kentän reunaehtojen ja muiden toimijoiden näkemysten kanssa, sitä tehokkaampaa on pedagogisen hyvinvoinnin rakentuminen. Tällöin syntyy usein positiivinen kierre (kuvio 5), jossa pedagoginen hyvinvointi auttaa toisaalta suhtautumaan ulkoisiin tekijöihin positiivisemmin, mikä puolestaan lähentää ulkoisia tekijöitä oppilaan näkemyksiin. Näin oppilaalla on usein suurempi vapaus esimerkiksi toteuttaa itseään, mikä jälleen lisää pedagogista hyvinvointia.



**Kuvio 5.** Positiivisen kierteen syntyminen opiskelussa

Toisaalta, mikäli yksilölliset ominaisuudet ja odotukset eivät kohtaa ulkoisten tekijöiden kanssa, syntyy usein vastakkainen kierre. Pedagogisen hyvinvoinnin puuttumista tai jopa pedagogista pahoinvointia kokeva pyrkii etsimään vaihtoehtoisia toimintatapoja, joiden avulla voisi kokea hyvinvointia. Kuitenkin nämä toimintatavat ovat usein ristiriitaisia ulkoisten tekijöiden kanssa, johon vastataan muuttamalla ulkoisia tekijöitä oppilaalle epäsuotuisammiksi. Tämä puolestaan tekee pedagogisen hyvinvoinnin rakentamisen yhä mahdottomammaksi. Näin muodostuu negatiivinen kierre (kuvio 6), joka alkaa vaikuttaa ajan myötä myös muiden oppilaiden pedagogiseen hyvinvointiin huonontavasti.



**Kuvio 6.** Negatiivisen kierteen syntyminen opiskelussa

Tärkeintä hyvinvoinnin rakentumisen prosessissa on kuitenkin tunne siitä, että oppilaalla itsellään on mahdollisuus vaikuttaa oman hyvinvointinsa muodostumiseen. Tämä tarkoittaa ensisijaisesti vapautta toteuttaa itseään eli mahdollisuutta asettaa omia tavoitteitaan sekä toimia haluamallaan ja itselle sopivalla tavalla. Tämän vapauden tiedostaminen, tietoisuus vapauden saavutettavuudesta sekä saavutetun vapauden tarkoituksenmukainen käyttö ovat olennaisia asioita pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisessa.

## 6.2 Pedagogisen hyvinvoinnin seuraukset

Tutkimuskirjallisuudessa perustellaan pedagogisen hyvinvoinnin kokemisen tärkeyttä niin nykyhetken osalta kuin tulevaisuudenkin vuoksi (ks. luku 4.3). Samankaltaisia perusteluja käyttävät myös tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat, jotka pitävät pedagogisen hyvinvoinnin kokemista välttämättömänä osana koulunkäyntiä monestakin syystä. Yksi oleellisimmista syistä liittyy nykyhetkeen ja koulunkäynnin mielekkääksi kokemiseen. Tämän näkökulman mukaan pedagoginen hyvinvointi tuottaa koulunkäynnille merkityksen ja sen kokemiseen perustuen kouluun on mukava tulla päivästä toiseen. Samalla ymmärretään pedagogisen hyvinvoinnin kokemisen tärkeys, sillä sen puuttuessa riski poissaolojen kasvamiseen ja koulussa häiriköimiseen lisääntyy. Näin ollen perusteluissa rinnastuvat pedagoginen hyvinvointi ja sisäinen opiskelumotivaatio, jotka kulkevat tiiviisti sidoksissa toisiinsa (ks. myös Tuominen-Soini 2012).

*Jos ois aina sillai että ei ois yhtää mukavaa ni en mää ees haluais käyä sillon koulua. (H5)*

*Opiskelukin on tosi mukavaa! – – Toivon, että saan käydä koulun loppuun juuri tässä koulussa. (E43)*

Lisäksi päivittäisessä koulunkäynnissä pedagogisen hyvinvoinnin kokemisen merkitys korostuu. Lähtökohtaisesti pedagogisesti hyvinvoiva oppilas keskittyy tekemiseensä ja saa siitä mielihyvää. Näin ollen kaikki huomio on opiskelussa, jolloin oppimista ja kasvamista tapahtuu huomaamatta. Tästä puolestaan jälleen koetaan mielihyvää, mikä aiheuttaa luvussa 6.1 esittelemäni positiivisen kierteen. Samankaltaisia huomioita ovat tehneet myös Isokorpi ja Viitanen (2001, 52–53), jotka pitävät todellista oppimista mahdottomana, mikäli prosessiin ei liity emotionaalisen tason vaikutuksia. Toisaalta vastakkaiset tuntemukset aiheuttavat ajatusten karkaamista, mikä näkyy levottomuutena ja kaikkeen muuhun kuin opiskeluun suuntautuneena toimintana.

*Ei opittais lähellekkää nii paljoa ku ei jaksais keskittyä yhtää... (H7)*

*Olen väsynyt ja kiukkuinen, enkä jaksaisi millään keskittyä tunneilla. (E102)*

Samalla pedagogisen hyvinvoinnin kokemisen merkitystä korostetaan muiden lähiyhteisön toimijoiden näkökulmasta. Kaikkien toimijoiden voidessa hyvin asiaan harvoin kiinnitetään huomiota, mutta yksilön hyvinvoinnin rakoillessa hän voi alkaa hakea huomiota siten, että muidenkin toimijoiden hyvinvoinnin rakentuminen vaarantuu. Tällöin vaikutukset tulevat joko suoraan vuorovaikutuksellisten suhteiden kautta tai oppimisen järjestämisen sekä siten toimintakulttuurin muuttumisen kautta.

– – *jos jotku aina meluaa ja ei pysty ollenkaa keskittyä. Ni minun mielestä*  
 – – *on sillee kunnolla ja oikeesti pystyy keskittyä kunnolla ni sillen on mukava tehdä. (H4)*

Pedagogisen hyvinvoinnin vaikutus ulottuu koulun ulkopuolelle välittömästi. Muun elämän huolet parhaimmillaan hälvenevät ja ratkeavat kokonaan, kun opiskellessa pystyy nauttimaan tekemisestä ja yhdessäolosta muiden ihmisten kanssa. Usein vuorovaikutussuhteilla onkin suuri merkitys pedagogisen hyvinvoinnin kokemisessa.

*Ku touhuua kavereitten kans ni alkaa naurattaa ja sitte on pirteämpi. (H8)*

Toisaalta peruskouluaikana koetulla pedagogisella hyvinvoinnilla nähdään olevan suoria vaikutuksia myös tulevaisuuden opiskeluun. Kouluajasta jääneet muistijäljet opiskelusta kulkevat mukana läpi elämän, eikä niitä ole helppo muuttaa tai sivuuttaa myöhemmin. Näin ollen kuva koulusta tai itsestä opiskelijana voi vaihdella merkittävästi sen mukaan, millaiset muistot peruskouluaika on oppilaaseen jättänyt. Elinikäisen oppimisen kannalta olisikin tärkeää, että motivaatio oppimiseen säilyisi läpi elämän.

*Onneksi ysiluokkaa on ennää pari viikkoa jälellä ni sitte ei tarvi ennää opiskella. (E162)*

Kuten kaikista edellä mainituista vaikutuksista havaitaan, pedagoginen hyvinvointi ei ole staattinen tila, vaan se rakentuu yhä uudelleen erilaisten tilanteiden kautta. Joissakin tilanteissa yksilöllisten odotusten ja itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ovat laajat, jolloin pedagogisen hyvinvoinnin positiivinen kierre luo yhä uusia mahdollisuuksia hyvinvoinnin kokemiselle. Toisissa tilanteissa puolestaan ulkoiset tekijät eivät kohtaa sisäisten odotusten kanssa, jolloin pedagogista hyvinvointia ei koeta. Tällaista voi tapahtua esimerkiksi ulkoisten tekijöiden, kuten oppiaineen, opetustavan tai muun tekijän vaihtuessa.

Oppilas voi toisten sisältöjen kohdalla kokea luonnollista pätevyyden tunnetta muiden silmissä, kun taas toiset aiheet eivät tunnu itselle vahvoilta.

*Joillaki oppitunneilla niinku käsityötunneilla on kivaa ku ossaan. (E127)*

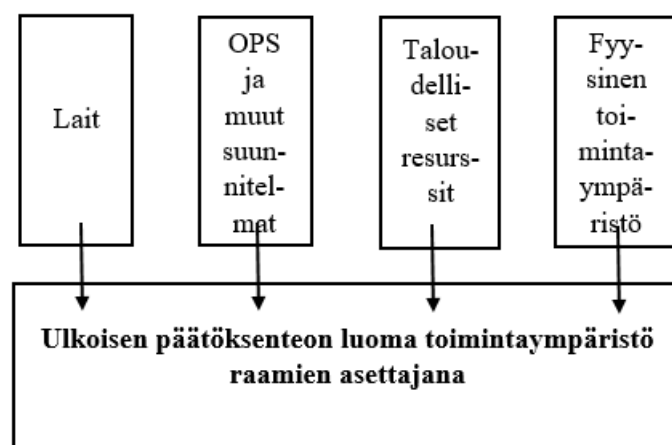
Yhteenvetona voin todeta, että pedagogisella hyvinvoinnilla on valtava merkitys niin opiskelussa jaksamisen, optimaalisen oppimisen kuin elinikäisen oppimisenkin kannalta. Toisille koulussa koettu pedagoginen hyvinvointi voi jopa olla suojaava tekijä koulun ulkopuolella koetuille vaikeuksille, jolloin hyvinvointi auttaa kantamaan koko elämässä. Pedagoginen hyvinvointi on siten tärkeimpiä ilmiöitä, joita koulu voi lapselle ja nuorelle mahdollistaa. Vaikka oppilaalla itsellään onkin suuri merkitys pedagogisen hyvinvoinnin kokemisessa, ulkoiset tekijät eivät ainakaan saisi olla esteinä ilmiön kokemiselle.

## 7 Käsitteellinen kuvaus oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisesta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli luoda käsitteellinen teoria oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisesta. Olen muodostanut kyseisen teorian peruskoulun oppilaiden kanssa toteutetun aineistohankinnan pohjalta muodostamistani kategorioista. Kuten luvussa 6.1 esittelin, olen jakanut kategoriat neljään tasoon ulottuvuuksiensa mukaisesti (kuvio 4). Tasot olen nimennyt seuraavasti: ulkoinen päätöksenteko (luku 7.1), toimintakulttuuri ja toimintatavat (luku 7.2), lähiyhteisön vuorovaikutus- ja ihmissuhdetekijät (luku 7.3) sekä yksilöllinen oppilas (luku 7.4). Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen kyseisiä tasoja sekä niiden sisältöjä yksityiskohtaisesti.

Yhteenvetoluvussa 7.5 kokoan näiden tasojen piirteet ja tarkastelen enemmän niiden välisiä suhteita. Samalla tiivistän tulososion ja siten koko oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisen teorian yhtenäiseksi malliksi kuviossa 11.

### 7.1 Ulkoisen päätöksenteon luoma toimintaympäristö raamien asettajana



**Kuvio 7.** Ulkoisen päätöksenteon luoma toimintaympäristö raamien asettajana -tason sisältö



Uloimpana oppilaiden pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttavana tasona voidaan pitää ennen kaikkea välillisesti hyvinvointiin vaikuttavia ulkoisia tekijöitä, jotka tekevät hyvinvointia rakentavan toiminnan mahdolliseksi. Kutsun näiden tekijöiden vaikutusta pedagogiseen hyvinvointiin ulkoisen päätöksenteon luomaksi toimintaympäristöksi, joka myös muodostaa kyseisen tason ainoan kategorian. Tiivistettynä tähän kategoriaan kuuluvat ne päätökset, jotka tehdään kouluyhteisön ulkopuolella. Niihin kuuluvat esimerkiksi erilaiset oppimisympäristöt, fyysiset olosuhteet sekä viralliset ja epäviralliset ohjeistukset, säännöt ja tavoitteet, joita koulunkäynnille asetetaan. Viimeksi mainittuun alakategoriaan kuuluvat esimerkiksi lait, valtakunnalliset ja paikalliset opetussuunnitelmat sekä muut koulunkäyntiä ohjaavat suunnitelmat ja asiakirjat. Niissä määritellään yleisellä tasolla muun muassa ohjeistus siitä, miksi koulua käydään, mitä koulussa tulisi oppia, mihin suuntaan kasvaa ja miten koulussa tulisi käyttäytyä. Lisäksi tähän kategoriaan kuuluvat luonnollisesti myös koulujen taloudelliset resurssit.

Ulkoisen päätöksenteon luoma toimintaympäristö toimii toisaalta ehtoja ja rajoja asettavana, toisaalta toiminnan mahdollistajana. Päätöksenteossa määritellään asioita, jotka koulussa tulisi toteuttaa, mutta ei kuitenkaan luetella sellaisia asioita, joita ei saisi toteuttaa. Näin ollen yleisellä tasolla toiminta on rajattua, mutta koulun toimijoiden mielikuvista ei kuitenkaan ole rajattu. Toimintaa on siten mahdollista toteuttaa suhteellisen monipuolisesti tiettyjen raamien sisällä, mikä antaa ennen kaikkea opettajille mahdollisuuden käyttää pedagogista vapauttaan opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa (Woods 1990, 23).

Ulkoapain annettujen ohjeistusten rooli korostuu kouluarjessa toteutetun, oppimiseen ja kasvamiseen tähtäävän toiminnan kautta. Tällöin raameille pohjan muodostavat perusopetukseen liittyvät lait, kuten perusopetuslaki sekä oppilashuoltolaki. Lait sekä valtioneuvoston asetus opetuksen tavoitteista ja tuntijaosta määrittelevät muun muassa opetuksen tarkoitusta, järjestysmuotoja sekä tukimuotoja. Näiden lisäksi raameja muodostavat valtakunnallisesti määriteltävät perusopetuksen opetussuunnitelmat sekä niiden pohjalta muodostetut kuntakohtaiset ja joskus myös koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Niissä ohjeistetaan koulun toimintaa tarkemmin, esimerkiksi oppimistavoitteiden ja -muotojen osalta sekä muun muassa oppiainekohtaisesti määrittelemällä (Opetushallitus 2004, 11).

Näitä suunnitelmia täydennetään esimerkiksi koulujen kehittämis- ja vuosisuunnitelmilla, joissa määritellään vuosittaisia painopistealueita, vuosikelloa sekä koulun toimintakulttuuria.

Tämän kategorian tekijöistä pedagogiseen hyvinvointiin lähimmin vaikuttavat koulunkäyntiä varten järjestetyt oppimisympäristöt. Muun muassa Brooks (2010) on todennut tutkimuksessaan fyysisen oppimisympäristön merkityksen niin oppimiseen kuin viihtymiseenkin. Nämä fyysisesti, mutta myös henkisesti koettavat tilat toimivat parhaimmillaan pedagogisesti tarkoituksenmukaisina, hyvinvointia rakentavan toiminnan mahdollistavina paikkoina. Tällaiselle tilalle voidaan määritellä kriteereitä, mutta ne luonnollisesti vaihtelevat työskentelytapojen mukaan. Kaikesta huolimatta ne toimivat vain välillisesti hyvinvointia edistävinä, sillä tilojen funktio toteutuu vasta niissä toteutetun toiminnan kautta. Toiseen toimintaan hyvin soveltuva tila ei välttämättä toimikaan samalla tavalla hyvinvointia edistävänä jossakin toisessa käyttötarkoituksessa. Kuitenkin ilman käyttö-tarkoitukseen sopivaa tilaa hyvinvoinnin kokeminen voi olla haasteellista.

Tällaisen tilan tulisi olla ennen kaikkea fyysisesti mukava ja häiriötön, joten arkkitehtuuriset, asiakaslähtöiset valinnat korostuvat. Luonnollisesti mukavan tilan sisältö vaihtelee oppimistavan mukaisesti. Mukava tila liikuntatunnilla ei tarkoita pehmeitä istuimia ja esteetöntä näkökenttää, toisin kuin taulutyöskentelyä sisältävässä työskentelyssä. Kaikkien tilalta odotetaan fyysistä mukavuudentunnetta, jotta keskittyminen oppimiseen ei häiriintyisi tilassa olevien puutteiden vuoksi.

*Ja pitää olla tilla sillai että voi liikkua ja kenenkää pää ei saa olla eessä että näkkee taululle. (H2)*

*Pehmeällä sohvalla ja pitäis olla ihan hiljasta ni pystyy keskittyyn. (H1)*

Toisaalta oppimisympäristön tulisi olla myös oppimaan innostava. Tämä tarkoittaa niin riittävää oppimismateriaalia kuin yleistä viihtyisyyttäkin. Riittävä välineistö liittyy olennaisesti tilojen tarkoituksenmukaisuuteen, joten välineet vaihtelevat aiheen ja oppimistavan mukaan. Usein nykypäivänä viihtyvyyden koetaan lisääntyvän, kun erilaisia digitaalisia oppimisvälineitä otetaan käyttöön. Laitteiden tuottamat mahdollisuudet ja uutuuden-

viehätys yhdistettynä niiden tuottamiin hyötyihin puoltavat niiden käyttämistä olennaisena osana oppimista (ks. esim. Ranua 2015). Lisäksi yleisen viihtyvyyden osalta tilojen esteettisyydelle asetetaan samoja kriteereitä kuin missä tahansa tilassa, jossa toimimme.

*Meidän koulussa on myös paljon hyviä oppimistarvikkeita, joten voimme olla onnellisia siitä. (E51)*

*Me saimme opiskella iPadeilla... (E76)*

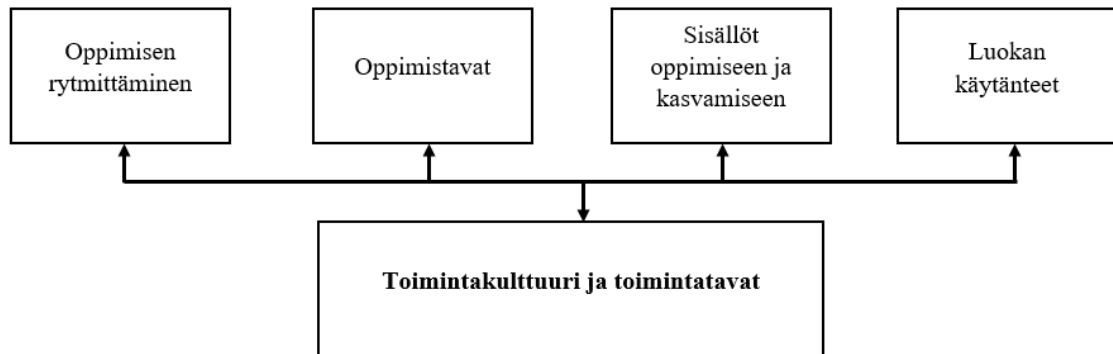
Edellä mainituissa, oppimistilaa koskevissa alakategorioissa toinen alakategoria, koulun taloudelliset resurssit, näyttelee suurta roolia. Koulun saamat resurssit määräytyvät kuntatalouden sekä kunnallispoliittisen päätöksenteon mukaan. Viime vuosina tiukentuneet kuntataloudet aiheuttavat kuntapäätäjille ongelmia pakottaessaan suuntaamaan väheneviä määrärahoja yhä laajemmalle (Kallio 2010, 91, 97–98).

Lisäksi oppilaat korostavat, että tarkoituksenmukaisen tilan tulisi olla tuttu ja turvallinen. Tällaisessa tilassa huomio keskittyy oppimiseen ja toiminnasta nauttimiseen sekä sitä kautta optimaaliseen oppimiseen, kun ympäristöä on havainnoitu riittävästi ja koettu se sopivaksi. Usein oma luokka koetaan parhaiten pedagogisen hyvinvoinnin rakentumista tukevaksi tilaksi, mikä lienee seurausta siellä vietetystä runsaasta ajasta. Alakouluissa oppilaat ovat ikään kuin kasvaneet omaan kotiluokkaan sisään, joten he voivat toimia luokassaan luontevasti, eikä heidän tarvitse olla varuillaan tilassa piilevien yllätyksellisten asioiden vuoksi. Muutostilanteissa, esimerkiksi koulun tai luokan vaihtuessa tai koulun ollessa evakossa tämä kriteeri korostuu nimenomaan tutun ja turvallisen tilan puuttuessa.

*Tutussa paikassa [on parasta opiskella] ku siellä on oltu nii paljo. (H7)*

*Omassa luokassa [on parasta opiskella]. Tai oikeastaan mulle on melkein ihan sama missä opiskellaan ku minä oon oppinu tuntemaan kaikki luokat. (H12)*

## 7.2 Toimintakulttuuri ja toimintatavat opiskelun määrittäjinä



**Kuvio 8.** Toimintakulttuuri ja toimintatavat -tason sisältö

Läheisemmin ja suuremmin oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin rakentumiseen vaikuttavat koulussa vallitseva toimintakulttuuri sekä toteutettavat toimintatavat. Tämän tason tekijöiden sisältö päätetään koulun ja luokan sisällä, jolloin oppilaidenkin vaikutusvalta tekijöihin on suurempaa. Toki on huomioitava, että ulkoisen päätöksenteon luoma toimintaympäristö muodostaa raamit, jonka sisällä koulun toimijoiden on mahdollista toimia. Yleensä kuitenkin lopullisen päätöksen näissä kategorioissa vaikuttavista asioista tekee koulun henkilökunta käyttäen päätöksenteon apuna havaintojaan oppimistilanteista. Oppilaiden osallisuus tähän päätöksentekoon vaihtelee suuresti luokittain sekä yksilöittäin. Kaiken toiminnan tarkoituksena tulisi kuitenkin olla oppilaiden optimaalisen oppimisen ja kasvamisen puitteiden sekä toimintatapojen luominen.

Toisaalta pedagoginen hyvinvointi rakentuu suoraan tämän tason kategorioiden vaikutuksesta, mutta toisaalta nämä tekijät vaikuttavat myös ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja siten osaltaan luovat pedagogista hyvinvointia tukevaa toimintaympäristöä. Aineiston perusteella toimintakulttuurin ja toimintatapojen taso koostuu neljästä kategoriasta, joista kaikilla on merkittävä rooli pedagogisen hyvinvoinnin muodostumisessa.

### 7.2.1 Oppimisen rytmittäminen

Oppimisen rytmittämisen kategoria on usein vähälle huomiolle jäänyt, mutta hyvin merkittävä pedagogista hyvinvointia edistävä tekijä. Kategorian merkittävyys perustuu ennen kaikkea laajuuteensa ja monitasaisuuteensa, mikä puolestaan vaikeuttaa myös sen tunnistettavuutta. Osa rytmittävistä tekijöistä pohjautuu ulkoisen päätöksenteon luomaan toimintaympäristöön, osa puolestaan koulun toimijoiden pedagogiseen vapauteen, jolloin asioista voidaan päättää koulun ja luokan sisällä.

Oppimisen rytmittämistä tapahtuu monella aikajänteellä. Virallisissa asiakirjoissa määritellään niin koulu-uran, kouluvuoden kuin kouluviikonkin pituus. Lisäksi asiakirjojen määritelmän mukaan koulupäivä jakaantuu oppitunteihin, joiden välissä pidetään yleensä välitunti. (Opetushallitus 2004; Opetushallitus 2010.) Koulu- ja luokkakohtaisissa asiakirjoissa puolestaan määritellään oppituntien ja välituntien pituus sekä niiden määrät. Rytmittämistä tapahtuu myös oppitunnista toiseen vaihtuvien oppiaineiden muodossa.

Virallisesti määritellyistä rytmittäjistä erityinen rooli on koulupäivän sisällä olevalla oppituntien ja välituntien rytmityksellä. Uusissa opetussuunnitelman perusteissa tunnustetaan välituntien merkittävä rooli koulupäivän rytmittäjänä. Lisäksi välituntien tehtäväksi annetaan niin yksilön kuin yhteisönkin kasvun, kehityksen ja hyvinvoinnin tukeminen. (Opetushallitus 2014, 41–43.) Vielä tutkimuksenteon aikaan käytössä olleessa vuoden 2004 opetussuunnitelmassa välitunteja ei mainita lainkaan. Välitunnit eivät myöskään ole kaikissa koulujärjestelmissä ole itsestäänselvyys (Jarrett 2013).

Aineiston mukaan oppituntien välissä olevat välitunnit toimivat nimensä mukaisesti ensisijaisesti vastapainona oppituntien keskittymistä vaativalle työskentelylle. Niiden aikana on mahdollista siirtää ajatukset pois oppimisesta ja rentoutua psyykkisesti ennen seuraavaa oppituntia. Toisaalta välitunnit palvelevat myös fyysistä hyvinvointia, sillä istumista tai muuten paikallaan olemista vaativien oppituntien välissä on mahdollista liikkumalla purkaa ylimääräistä virtaa. Näin ollen välituntien rooli pedagogisen hyvinvoinnin edistäjänä tapahtuu kiinteässä suhteessa oppitunteihin. Välitunnit ikään kuin edistävät mahdollisuutta rakentaa pedagogista hyvinvointia oppitunneilla.

*Välitunteja on hyvä olla, niin saa aina hetken hengähtää. (E135)*

*[Välitunteja on,] että saa raitista ilmaa ja jaksaa tunnilla paremmin. (H6)*

Kuitenkin oppilaat tunnistavat ja tunnustavat välituntien olevan itsessäänkin oppimisen ja kasvamisen paikkoja, joten pedagoginen hyvinvointi rakentuu myös välitunneilla. Täten oppilaiden näkemykset yhtyvät uuden opetussuunnitelman kirjauksiin välituntien roolista (Opetushallitus 2014, 41). Mielekkään tekemisen ohessa oppiminen ja kasvaminen tapahtuvat huomaamatta. Välituntien merkitystä varsinkaan ihmisenä kasvamisen ja sosiaalisten taitojen oppimisen osalta ei ole syytä väheksyä. Erityisesti välitunneilla kasvaminen keskittyy yhdessä toimimisen ja päättämisen sekä toisten huomioimisen kehittymiseen. Lisäksi välituntien toiminnan mielekkyyttä lisää se, että niiden aikana oppilailla on mahdollisuus päättää tekemisistään täysin itsenäisesti.

*Nii ja välitunnilla on ehkä tärkeintä se että kaikki saa osallistua ja kettää ei jätetä ulkopuolelle (H20)*

Myös oppituntien aikana vapaus päättää tekemisistään toimii pedagogista hyvinvointia rakentavana tekijänä. Tällöin oppimisen rytmittäminen näkyy esimerkiksi vapaiden hetkien limittyessä oppimisen keskelle tai laajempien, pidemmän aikavälin oppimistavoitteiden luomisena, jolloin rytmittäminen tapahtuu oppilaan toimesta. Näistä jälkimmäinen palvelee ennen kaikkea eri tahtiin oppivia oppilaita. Tällöin oppilas voi edetä yksilöllisen suunnitelman mukaisesti oppien samalla vastuuta oman työskentelynsä suunnittelusta. On kuitenkin huomioitava, että osalle oppilaista liika vapaus aiheuttaa päätöksenteon vaikeutta ja siten epävarmuutta, joten opettajan on pidettävä osa rytmittämisen ja vapaiden tilanteiden vastuusta itsellään.

*[Jotkut oppitunnit] on mukavia, koska voi olla vapaammasti ja päättää ite miten opiskellee. (E130)*

*Ope on kiva, me saadaan joskus itse päättää mitä liikkaa halutaan. (E72)*

Oppituntien sisällä tapahtuva rytmittäminen perustuu opettajien pedagogiseen vapauteen. Opettajien tavoitteena on oppilaiden optimaalisen oppimisen turvaaminen, jolloin oman pedagogisen uskomusjärjestelmänsä mukaan hän tulkitsee tilanteita ja tekee ratkaisuja oppitunneilla. Toisinaan oppimista rytmittämään tai oppimisen oheen on tarpeen käyttää huumoria, rentouttavia hetkiä ja erilaisia yllätyksellisiä toimintoja. Joskus näitä tapahtuu opettajan toimista huolimatta, jolloin aloite niiden käyttämiseen tulee oppilailta. Opettaja

päättää intuitiivisesti tilannekohtaisesti sen, sopiiko hassuttelu kyseiseen tilanteeseen, minkä perusteella toiminta joko sallitaan tai kielletään. Kuitenkaan oppilaat eivät toivo jatkuvaa sirkusta, vaan lyhyitä hassutteluhetkiä oppimisen sekaan.

*Opettajamme on hauska ja kertoo välillä hyviä juttuja. (E54)*

*Niin saimme – – sillä kerralla tehdä ulkona tehtäviä, niin se oli mukavaa. (E168)*

Uusissa opetussuunnitelman perusteissa myös erilaiset koulun tapahtumat, retket, juhlat ja opintokäynnit määritellään muuhun tavoitteelliseen, kasvamista tukevaan toimintaan (Opetushallitus 2014, 41), mutta edellisestä versiosta mainintaa niiden roolista ei löydy muualta kuin toimintakulttuurin kohdasta (Opetushallitus 2004, 19). Nämä tapahtumat toisaalta rytmittävät perinteistä opiskelua, mutta jättävät usein syvempiä muistijälkiä oppilaisiin. Näin ollen niiden vaikutus pedagogisen hyvinvoinnin rakentumiseen tapahtuu niin sellaisenaan kuin suhteessa muihin oppitunteihin. Tämän kategorian osalta huomio kohdistuu tapahtumien koulutyötä rytmittävään rooliin. Usein tällaiset poikkeukselliset tapahtumat ovat etukäteen jännityksellä odotettavia, koulunkäynnin mielekkyyttä lisääviä toimintamuotoja.

*Tämän viikon liikuntatunnilla kävimme lumikenkäilemässä. Se oli hauskaa, sillä se oli erilaista kuin aina ennen. (E152)*

*No vaikka Ranualla ku käytiin ni oppi kaikkea... (H4)*

### **7.2.2 Oppimistavat**

Toinen merkittävästi oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin rakentumiseen vaikuttava elementti on erilaisten oppimistapojen kategoria. Suurin osa kategorian tekijöistä on suoraan pedagogisen hyvinvoinnin rakentumiseen vaikuttajia tekijöitä. Loput tekijät puolestaan toimivat vuorovaikutuksen mahdollistajina ja siten välillisesti edistävät pedagogista hyvinvointia. Perusteet erilaisten työskentelytapojen käyttämiseen sekä niiden tarkoitukseen tulevat opetussuunnitelman perusteista (Opetushallitus 2004, 19; Opetushallitus 2010, 8). Vuoden 2010 opetussuunnitelmasta lähtien työtapojen valinnassa on korostettu

myös oppilaiden osallisuutta opettajan päätöksenteon ohella. Usein viime kädessä vastuu oppimistapojen valinnasta on kuitenkin opettajalla.

Niin opetussuunnitelman perusteissa kuin aineistossakin korostetaan monipuolisten työtapojen hyödyntämistä koulutyöskentelyssä. Erilaisten työtapojen vaihtelevuus tukee jokaisen oppilaan oppimista sekä oppimisen mielekkääksi kokemista. Toisaalta kyse on edellisessä alaluvussa käsittelemästäni rytmittämisestä, mutta monipuolisten työtapojen käyttämisen avulla jokaisella oppilaalla on mahdollisuus löytää itselleen parhaiten sopiva tapa oppia. Työtapojen tulee toki samalla olla opiskeltaviin aiheisiin soveltuvia ja siten tarkoituksenmukaisia. Opettajalta tämä vaatii runsaasti mielikuvituksellisuutta sekä didaktista osaamista. Kuitenkin on huomioitava, että opetussuunnitelman mukaisesti työtapat valitaan yhdessä oppilaiden kanssa (Opetushallitus 2010, 8; Opetushallitus 2014, 31). Oppilaiden mielipiteet ja ehdotukset ovat usein käyttökelpoisia ja niiden hyödyntämisellä osoitetaan samalla oppilaille heidän näkemystensä arvokkuutta.

*Tykkään tunneista, jossa opiskellaan monipuolisesti. (E98)*

*No sillai ettei aina opiskella samalla tavalla. (H17)*

Yksittäisten, kaikkien oppilaiden pedagogista hyvinvointia edistävien työtapojen luetteleminen ei ole tarkoituksenmukaista siinä mielessä, että kaikilla oppilailla on erilainen näkemys itselleen sopivimmista oppimistavoista. Näin ollen teoriaa pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisesta tiettyjen oppimistapojen kautta ei ole mahdollista tehdä. Joillekin sopivin oppimistapa voi olla toisille oppimista hankaloittava tai jopa mahdottomaksi tekevä tapa oppia. Kuitenkin seuraavassa tarkastellaan yleisimpiä työtapoja siitä näkökulmasta, mikä niiden toimintamuodoissa erityisesti on oppilaiden pedagogista hyvinvointia edistävää.

Opetussuunnitelman perusteet edellyttävät eheytettyjen aihekokonaisuuksien, jotka nimitetään uudessa opetussuunnitelmassa laaja-alaisiksi oppimiskokonaisuuksiksi, sisällyttämistä koulun työskentelyyn tavalla tai toisella (Opetushallitus 2014, 31–32). Usein ne sisällytetään eri oppiaineisiin, mutta toisinaan ne esiintyvät perinteisestä koulutyöskentelystä erottuvina pidempiaikaisina projekteina. Näiden lisäksi koulussa toteutetaan muitakin laajempia projekteja joko luokittain tai koulukohtaisesti. Näiden kaikkien rooli ko-



roostuu nimenomaan laaja-alaisuutensa kautta. Projektien aluksi asetetaan tavoitteet, joiden saavuttamiseksi toimintaa toteutetaan. Määrätietoiset odotukset tavoitteiden täyttymiseksi sekä pitkäjänteinen työskentely edesauttavat päämäärän saavuttamista, joten projektin eteneminen sekä sen havainnoiminen lisäävät oppilaiden hyvinvoinnin kokemista. Usein työskentely näiden tavoitteiden saavuttamiseksi on kuitenkin itsessäänkin palkitsevaa ja pedagogista hyvinvointia lisäävää. Samalla oppilaat oppivat tulevaisuudessa tarvittavia taitoja monipuolisesti (Norrena 2015, 22).

*Luokkaretkiprojektimme on parhaillaan meneillään ja se motivoi. (E141)*

*Nyt on alotettu käsikirjottamaan ja kuvvaamaan elokuvaa. (H14)*

Usein projektimainen työskentely toteutetaan pienissä tai koko luokan ryhmissä, joten toiminta edellyttää yhteistoiminnallisuutta. Samoin muissakin oppimistavoissa hyödynnetään usein pari- tai ryhmätyöskentelyä, jolloin koko ryhmä on yhdessä vastuussa työskentelystään. Tällöin työskentelyn hyvinvointia rakentava elementti toimii välillisesti vuorovaikutuksen kautta, sillä usein työskentelyn tavoitteet liittyvät tavalla tai toisella ryhmänä toimimiseen. Toki työskentely on myös yksilöllisesti opettavaista ja palkitsevaa, joten ryhmätyöskentelyn voidaan nähdä toimivan suoraankin pedagogista hyvinvointia rakentavana elementtinä.

Kuten edellisessä alaluvussa mainitsin, retket ja tapahtumat perustuvat opetussuunnitelman perusteisiin. Aineiston perusteella niiden merkitys pedagogisen hyvinvoinnin rakentajana liittyy erityisesti niiden erilaisuuteen verrattuna perinteiseen koulutyöskentelyyn. Kaikenlaiset tapahtumat ovat tervetullutta vaihtelua koulunkäyntiin (ks. myös Haapaniemi & Raina 2014, 92–94). Tämä puolestaan herättää kysymyksiä perinteisen opiskelun ja oppilaiden mielenkiinnon kohteiden kohtaamattomuudesta. Samalla palataan Ziehen (1991, 167–171) esittämiin huomioihin nykyajan nuorison erkaantumisesta koulun toiminoista. Tästä huolimatta erilaisia tapahtumia ei kuitenkaan haluta liikaa, vaan silloin tällöin koulutyöskentelyä elävöittävät tapahtumat toimivat optimaalisesti pedagogista hyvinvointia rakentavasti.

*Rakastan myös koulun tapahtumia, esimerkiksi uintia, laskettelua ja muita reissuja. (E62)*

*Torstaina kävimme muutaman luokkatoverini kanssa ala-asteella leikittämässä 1., 2. ja 3. luokkalaista. (E92)*

Puolestaan niin digitaalisten kuin muillakin tavalla toteutettavien pelien, leikkien ja kisailujen kautta toteutettava opiskelu perustuu pedagogisten toimijoiden päätöksenteon vapauteen, sillä niitä ei virallisissa asiakirjoissa määritellä. Niiden käyttäminen oppimistapana on kuitenkin suotavaa, sillä on todettu lapsen oppivan leikkien avulla erinomaisesti nauttien samalla tekemisistään (Brown 2009). Vaikkei oppilas tällöin välttämättä leiki tai pelaa oppiakseen, oppivat he kuitenkin leikkiessään ja pelatessaan. Oppilas on pelatessaan kuin pelin sisäisessä maailmassa ja täten aiheeseen syventyneenä. Samalla pelaaminen ja leikkiminen voivat toimia terapiakeinona myös muualla elämässä kokemilleen puutteellisuuksille. Leikinomaiselle toiminnalle on leimallista toiminnan iloisuus ja elämänläheisyys. Samat piirteet käyvät myös tutkivaan oppimiseen, jossa ilmiöihin pureudutaan luonnollisen ihmettelyn kautta. Pedagogista hyvinvointia rakentava elementti liittyy toiminnallisuudessa nimenomaan siihen, että työskentely on samanlaista kuin muusakin elämässä.

*Fykessä oli siistiä ku me tehtiin kaikkia kokeita. (E42)*

*Teoriatunnitkin olivat olleet mukavia: matematiikan tunnilla ratkottiin hauskoja aivopähkinöitä, kemiassa tehtiin käytännön kokeita, äidinkielen tunnilla pelattiin Aliasta. (E159)*

Kuitenkaan perinteisen, opettajan valittavissa olevan opettajajohtaisen työskentelyn kautta oppimista ei ole syytä unohtaa. Joillekin oppilaille luontevin ja pedagogista hyvinvointia parhaiten rakentava oppimistapa on opettajan johtaman opetuksen seuraaminen ja siten asioiden sisäistäminen. Omalta paikalta esimerkkien ja kerronnallisen opetuksen seuraaminen ennen kaikkea kuulo- ja näköaisteja käyttäen helpottaa oppimista monen aiheen opiskelemisessä. Opettaja voi lisätä oppimistavan tehokkuutta elävöittämällä opetustaan. Tällöinkin oppilas tosin itse määrittelee omat tavoitteensa toiminnalle, vaikkakin ne ovat usein opettajan asettamien tavoitteiden suuntaisia. Kuitenkin oppilaan oma aktiivisuus jää tärkeiden asioiden poimimiseen sekä opettajan tekemien kysymysten vastailemiseen. Pedagogisen hyvinvoinnin rakentuminen liittyykin selkeään organisointiin sekä mahdollisuuteen rauhoittua ja toimia ulkoisesti näennäisen passiivisena vastaanottajana.

Tästä huolimatta sisäinen ajatusmaailma kuitenkin toimii aktiivisesti tuottaen merkityksiä kuulemalleen ja sisäistämälleen sisällölle.

*[Parhaiten opin sillä tavalla, että] ope vähä niinku kertoo niitä juttuja ja sitte luetaan vielä kappale. Sitte vielä jotenki kerrataan niitä asioita. (H4)*

Perinteisen oppimisen rakentamaan pedagogiseen hyvinvointiin liittyy myös toistojen kautta toteutettu oppiminen. Tällöin opiskeltava asia selkeytyy ja tulee tutuksi kertaamisen avulla. Pedagogista hyvinvointia se rakentaa pätevyyden ja oppimisen näkyväksi tulemisen kautta. Kertauksena toteutettujen tehtävien vaikeutuessa asteittain myös oppiminen menee asteittain syvemmälle. Tämä puolestaan tuottaa tyydytystä oppilaalle, kun hän havaitsee osaamisensa kehittyvän jatkuvasti. Tässä merkityksessä myös perinteiset koheet kertaamiseen yllyttäjinä toimivat erinomaisesti, kun oppilailla on mahdollisuus havaita oppimisensa etenemistä.

*Siinä on semmosia juttuja että ne on käyty läpi eikä ne oo jossai pusikossa piilossa. (H2)*

*— — kokkeessa kysytään niitä kaikista tärkeimpiä asioita ni niitä sitte kertaa eniten. (H9)*

Oppilaat pitävät myös tärkeänä omien mielipiteiden ja näkemysten ilmaisemista oppitunneilla. Tällöin keskusteluihin ja mielipiteiden perustelemisiin jokainen voi osallistua haluamallaan tavalla. Täten jokainen tuntee itsensä ja oman mielipiteensä arvokkaaksi, ja toisaalta jokaisella on myös mahdollisuus vaihtaa ajatuksia toistensa kanssa. Ketään ei myöskään yhteisessä työskentelyssä jätetä ulkopuolelle. Myös erilaisten esitysten ja muiden omien tuotosten tekeminen tuottaa oppilaille mielihyvää, kun heillä on mahdollisuus luoda uutta.

*Äikässä meillä on semmosta ilmaisuäikkää, jossa me tehhään ryhmissä esityksiä ja näytellään niitä ni se on ihan kivvaa. (H10)*

Kaikkien oppimistapojen yhteys pedagogisen hyvinvoinnin rakentumiseen liittyy myös keskittymisen mahdollistumiseen. Mikään oppimistapa ei toimi hyvinvointia rakentavana, mikäli aiheeseen keskittyminen ei ole optimaalista. Ja toisaalta keskittymisen toi-

miessa oppimistavan merkitys pienenee. Kuitenkin selkeällä ja innostavalla oppimistavalla tuetaan myös aiheeseen keskittymistä sekä siten myös tarkoituksenmukaista opiskelua.

### ***7.2.3 Sisällöt oppimiseen ja kasvamiseen***

Oppimistapojen lisäksi pedagogisen hyvinvoinnin rakentumiseen vaikuttavat voimakkaasti sisällöt, jotka ovat oppimisen ja kasvamisen tavoitteina. Sisällöt ja tavat ovat hyvin kiinteässä vuorovaikutuksessa keskenään ja yhdessä toimiessaan ne edistävät optimaalisesti pedagogista hyvinvointia. Kuitenkin niiden vaikutukset ovat eriteltävissä ja analysoitavissa erikseen. Lisäksi on huomioitava, että samoin kuin oppimistapojen kohdalla, myös pedagogista hyvinvointia rakentavat sisällöt vaihtelevat yksilöittäin ja siten tässä niiden merkitystä tarkastellaan vain yleisellä tasolla.

Peruskoulun yleiset ja oppiainekohtaiset sisältötavoitteet perustuvat opetussuunnitelman perusteisiin sekä paikalliseen opetussuunnitelmaan (Opetushallitus 2004, 11). Näiden pohjalta opettaja muotoilee opetuksensa sisältöä oppimista tukevaksi. Kuitenkin oppilas itse luo lopulta ne tavoitteet, joihin hän oppimisprosessissaan pyrkii. Osa näistä tavoitteista on yhteneväisiä opetussuunnitelmien kanssa, mutta osa on kokonaan asiakirjojen ulkopuolelta (ks. kuvio 2). Jälkimmäiset eivät usein kuitenkaan ole yksilön kannalta epäsuotuisia tavoitteita, vaan tulevaisuuteen tähtääviä ja siten elämässä menestymistä tukevia tavoitteita.

Tärkein sisältöjä määrittävä tekijä on niiden kiinnostavuus ja mielekkyys. Tällaiset sisällöt itsessään herättävät oppilaan mielenkiinnon ja pitävät oppimisprosessin mielekkäänä, lähes oppimistavasta riippumatta. Lisäksi aiheen kiinnostaessa oppiminen on intensiivisempää, keskittyminen helpottuu ja oppimista tapahtuu luonnollisesti. Parhaimmillaan tällaiset sisällöt toimivat kuin vapaa-ajalla valitsemamme mielekäs toiminta; oppilaan mielenkiinto aiheeseen on niin suurta, että hän haluaa etsiä itsenäisesti aiheeseen liittyvää lisätietoa tai oppia osaamiseen liittyviä taitoja.

*Me katottiin mantsan tunnilla videoita Venäjästä ja mua on aina kiinnostanu eri maitten kulttuurit ja tavat. Oli ihan huippu viikko! (E111)*

Usein mielenkiintoinen aihe vastaa hyvin myös yksilöllisiin mielenkiinnon kohteisiin (Kupari ym. 2013, 4). Jokaisella ihmisellä toiset aiheet kiinnostavat muita enemmän ja usein nämä aiheet muuttuvat ajan myötä harrastuksiksi. Toisilla nämä aiheet ovat liikuntaan liittyviä, toisilla puolestaan taiteeseen, musiikkiin, kieleen tai matematiikkaan. Luonnollisesti kiinnostus aihetta kohtaan aiheuttaa mahdollisuuksien puitteissa sen, että aiheen parissa vietetään enemmän aikaa. Näin ollen ajan myötä ihmisen osaaminen aiheen ympärillä kasvaa ja aiheeseen perehtyneisyyden myötä sisällöt muuttuvat helpommin sisäistettäviksi. Täten perusteet koulun omakohtaisten aiheiden tärkeydelle liittyvät niin pätevyyden tuntemiseen kuin itse aiheen kiinnostavuuteenkin.

Toisaalta aiheiden ja niistä asetettavien tavoitteiden tulisi helppouden lisäksi olla myös riittävän haasteellisia. Varsinkin peruskoulun alkupuolella osa oppilaista kokee joidenkin sisältöjen osalta turhautumista liiallisen helppouden vuoksi. Täten sisältöjä olisikin muokattava yksilöllisesti siten, että kaikilla olisi mahdollista kehittää itseään jatkuvasti. Näin ollen eriyttämisen merkitys oleellisena osana koulutyöskentelyä voimistuu. Kuitenkin tavoitteiden asettaminen on tehtävä nimenomaan yksilöllisesti, sillä kaikilla tavoitteiden tulisi olla jatkuvasti mahdollisuuksien ylärajoilla, mutta silti saavutettavissa. Näin kaikilla olisi mahdollista kehittää itseään sekä kokea samalla onnistumisen kokemuksia tavoitteiden saavuttamisesta.

*Nyt on ollu vähä haastavaa ku omat tavotteet on niin korkealla. (E162)*

Aineiston mukaan oppilaat pitävät tärkeänä sitä, että opiskeltavat sisällöt olisivat mahdollisimman konkreettisia ja arkielämään yhdistettävissä olevia. Yhteys käytännön elämään lisää sisältöjen merkitystä ja opiskelun mielekkyyttä, kun oppilas kykenee ymmärtämään sen, miksi aihetta opiskellaan. Tällöin myös oppiminen helpottuu, kun oppilas kykenee yhdistelemään uusia sisältöjä aiemmin opittuun. (Kupari ym. 2013, 4.) Kuitenkin on luonnollista, että kaikkia sisältöjä ei ole mahdollista perustella arkielämässä hyödyntämisen avulla. Osa sisällöistä opetellaan jonkin toisen sisällön opetteluun helpottamiseksi, osa puolestaan yleissivistykseksi. Kuitenkin löydetty yhteydet arkielämään kohottavat opiskelumotivaatiota ja toimivat siten pedagogista hyvinvointia rakentavina tekijöinä.

Usein sisältöjen havaittu yhteys arkielämään toimii myös tulevaisuuteen tähtäävien tavoitteiden tavoin (Kupari ym. 2013, 4). Oppilaalla on tällöin selkeänä mielessä se, miksi

hän aihetta opiskelee tai harjoittelee. Vaikka koulun kaikkien sisältöjen tulisi palvella myös tulevaisuutta, toisinaan oppilaat kyseenalaistavat opeteltavien asioiden omakohtaisen tarpeellisuuden, jolloin sisällöt eivät toimi pedagogista hyvinvointia rakentavina. Oppilaan tulisikin itse ymmärtää se, mitä tietoja ja taitoja hän mielestään tarvitsee tulevaisuudessa. Toisaalta oppilailta vaaditaan myös avarakatseisuutta, sillä peruskoulussa on tarkoituksena oppia monipuolisia tietoja ja taitoja sekä kasvaa ihmisenä siten, että peruskoulun jälkeen mahdollisimman monet jatkomahdollisuudet olisivat tulevaisuudessa mahdollisia.

*Sitteku on aikuinen ni on helpompi ellää ja saaha semmonen ammatti jonka haluaa. (H12)*

*Koulu vahvistaa myös tahtoani opiskella lääkäriksi. (E62)*

#### **7.2.4 Luokan käytänteet**

Neljäs luokan toimintakulttuuriin ja siten pedagogisen hyvinvoinnin rakentumiseen merkittävästi vaikuttava tekijä on luokassa muotoutuneiden käytänteiden kategoria. Osa kategorian elementeistä perustuu luokassa määriteltyihin sääntöihin, osa koulun ulkopuolella tehtäviin päätöksiin ja osa puolestaan käytänteiden toteuttamiseen osallistuviin toimijoihin sekä heidän tekemisiinsä. Toisaalta myös käytänteistä suurin osa määrittää luokan vuorovaikutusta ja siellä toteutuvia ihmissuhteita, joten käytänteet monelta osin toimivat välillisesti pedagogisen hyvinvoinnin rakentajina. Täten luokan käytänteiden ja luokan sisäisten vuorovaikutusten välinen suhde on kaksisuuntainen, jossa kumpikin määrittää toista.

Koko luokan keskuudessa vaikuttava yhteishenki lienee tärkeimpiä tekijöitä, jotka luokan käytänteiden osalta vaikuttavat pedagogisen hyvinvoinnin rakentumiseen. Yhteishengen vaikutus pedagogiselta kannalta toteutuu suoraan sosiaalisten pelisääntöjen oppimisen ja toisten huomioimisen osalta sekä välillisesti psyykkisen viihtymisen mahdollistaessa oppimiseen keskittymistä. Yhteishengen muodostumiseen jokainen luokan toimija vaikuttaa omalta osaltaan. Käytännössä hyvä yhteishenki koostuu toimivista ihmissuhteista, jossa jokainen saa olla omanlaisensa ja kaikki toimijat ovat hyvissä väleissä keskenään.

Tämä näkyy luokassa vapautuneena tunnelmana, joten oppiminenkin sujuu kuin huomaa-matta. Toisaalta tällöin oppilailla on myös suurempi mahdollisuus vaikuttaa opiskeluta-poihin, kun mikä tahansa opiskelutapa toimii luokassa.

*Luokassamme ei ole minkäänlaisia ”porukoita”, vaan tytöt ja pojat tulevat kaikki mahtavasti toimeen. (E123)*

Toisaalta hyvän yhteishengen ja toimivien ihmissuhteiden ansiosta on myös mahdollista saavuttaa tilanne, jolloin kaikilla on mahdollisuus rauhalliseen työskentelyyn. Toki tämä on mahdollista myös jännittyneen ilmapiirin vallitessa, mutta yhtä todennäköistä se ei ole. Rauhallisen työskentelyn mahdollisuus koostuu niin oppimistilaratkaisuista, ihmisten vä-lisistä suhteista kuin luokassa määritellyistä säännöistä. Parhaimmassa ja pedagogista hy-vinvointia optimaalisesti rakentavassa tilanteessa oppilas kykenee keskittymään oppimi-seensa siten, etteivät ulkoiset tekijät häiritse työrauhaa. Tällöin oppilas pääsee syvälle oppimisen sisältöön, ikään kuin oppimisen sisäiseen maailmaan, jota Csikszentmihályi (1990) kutsuu flow-tilaksi. Hakanen (2005, 229) puolestaan käyttää työhyvinvoinnin tut-kimuksessa tästä tilasta käsitettä uppoutuminen.

*Ku saapi työrauhan eikä oo meteliä ja hästäystä ni pystyy keskittymään. (H17)*

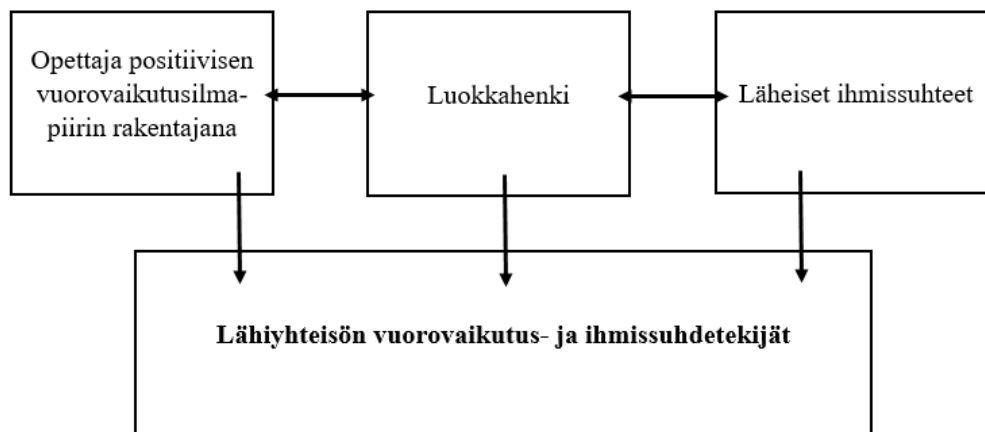
Oppilaiden toiveena olisikin, että luokassa olisivat selkeät ja toimivat säännöt, joita val-vottaisiin ja, joita kaikki noudattaisivat (ks. myös Saloviita 2014). Yhteisillä ja toimivilla pelisäännöillä turvattaisiin kaikkien fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen turvallisuus, mikä näkyisi parantuneina oppimismahdollisuuksina ja yleisen viihtyvyyden ja yhteis-hengen paranemisena. Täten luokan säännöillä on yllättävänkin suuri vaikutus pedagogi-sen hyvinvoinnin muodostumiseen, sillä niiden välillinen vaikutus oppimis- ja keskitty-misolosuhteisiin on toimiessaan merkittävä. Tämä toki vaatii kontrollia niin opettajalta kuin kaikilta luokan oppilailtakin, jotta kaikkien oikeudet ja mahdollisuudet toteutuisivat. Sääntöjen tulisikin kohdella kaikkia samalla tavalla, jolloin oppilaiden toivoma tasapuo-lisuus toteutuisi.

*On hyvä, että on tietyt rajat, joita on toteltava sekä tunneilla on työrauha. (E168)*

*Kaikilla on samat säännöt. (E68)*

Optimaalisesti toimiessaan säännöt muuttuvat luokan kirjoittamattomiksi säännöiksi eli luokan käytänteiksi. Tällöin luokan kesken toteutettava toiminta on oppimista ja kasvamista optimaalisesti tukevaa, ja kaikki luokan toimijat hyväksyvät nämä käytänteet. Usein käytänteiden mukaisen toiminnan täytyy edetä suunnitelmallisesti, jotta kaikki pystyvät toimimaan käytänteiden mukaan, mutta kuitenkin suunnitelmallisuuden ohella tulisi ottaa huomioon luvussa 7.2.1 esittelemäni oppimisen rytmittämisen.

### 7.3 Lähiyhteisön vuorovaikutus- ja ihmissuhdetekijät



**Kuvio 9.** Lähiyhteisön vuorovaikutus- ja ihmissuhdetekijät -tason sisältö

Koulussa tapahtuva toiminta sisältää lukemattoman määrän sosiaalisia kontakteja eri ihmisten välillä. Voidaankin sanoa, että koulun toimijat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, sillä vuorovaikutuksettomia hetkiä koulupäivien sisällä on vain yksittäisiä (Haapaniemi & Raina 2014, 111). Siten onkin luontevaa, että vuorovaikutuksellinen toiminta on aineiston perusteella merkittävimpiä tekijöitä pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisessa. Kuitenkin vuorovaikutuksen sisällöllä sekä siitä saadulla kokemuksella on suuri merkitys siihen, toimiiko vuorovaikutus mahdollistavana vai jopa estävänä tekijänä pedagogisen hyvinvoinnin rakentumiselle. Näin ollen vuorovaikutuksellinen toiminta ei automaattisesti lisää pedagogista hyvinvointia, sillä sen koettu laatu on merkitsevä tekijä.



Viralliset asiakirjat määrittelevät koulunkäynnin järjestämisen ohjeistuksia, joiden perusteella opiskelua toteutetaan lähes aina tilassa, jossa on muitakin ihmisiä. Näin ollen ihmisten välinen vuorovaikutus mahdollistetaan säännöksillä, mutta itse vuorovaikutuksellinen toiminta riippuu paljon niin luokasta, sen toimintatavoista ja toimijoista kuin yksilöstä itsestäänkin. Kaikkien ihmisten välillä on erilainen vuorovaikutuksellinen suhde, joten aihetta on järkevää tarkastella eri tasoilla toteutuvien suhteiden kautta. Täten lähiyhteisön vuorovaikutus- ja ihmissuhdetekijät -taso koostuu kolmesta kategoriasta suhteiden osapuolten ja sisällön mukaan eriteltyinä.

### ***7.3.1 Opettaja positiivisen vuorovaikutusilmapiirin rakentajana***

Erityisesti alakoulun aikana oppilaan suhde opettajaansa on hyvin merkityksellinen pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisen kannalta. Yläkoulussa opettaja vaihtuu yleensä oppiaineen vaihtuessa, joten ajallisesti yhdessä vietetty aika on huomattavasti pienempi ja siten yhtä tärkeää vuorovaikutussuhdetta oppimistilanteissa harvoin kehittyy. Opettajan läsnäolo oppimistilanteissa määritellään opetussuunnitelmassa, ja siitä poiketaan vain poikkeustilanteissa. Myös opettajan tehtävää ja roolia oppimistilanteissa määritellään josakin määrin opetussuunnitelmassa, vaikkakin opettajalla on suuri pedagoginen vapaus toimia parhaaksi katsomallaan tavalla. Näin ollen opettajan oma persoona määrittää ensisijaisesti sen, millainen vuorovaikutussuhde opettajan kanssa on mahdollista. Lisäksi perusopetuslaissa määritellään opettajan kelpoisuusehdot, joista lyhyissä työsuhteissa voidaan tosin joustaa. Kuitenkin kaikilla oppilaille on siis mahdollisuus vuorovaikutukselliseen suhteeseen opettajan kanssa.

Viimeaikaiset tutkimukset ovat osoittaneet, että opettaja on useimmille oppilaille tärkein opiskeluun vaikuttava aikuinen ja opettajan merkitys koko lapsuuteen on merkittävä (Itä-Suomen yliopisto 2015). Opettajan persoonalla onkin suuri merkitys siihen, millaiseksi opettajan ja oppilaan välinen suhde muodostuu. Tämän lisäksi opettaja vaikuttaa merkittävästi luokan toimintakulttuurin muodostumiseen omalla toiminnallaan. Yksiselitteisesti ei voida kuitenkaan määritellä sitä, mitkä ominaisuudet opettajalla tulisi olla tai miten opettajan tulisi toimia, jotta vuorovaikutuksellinen suhde oppilaan kanssa lisäisi oppilaan

pedagogista hyvinvointia. Kukin oppilas arvottaa kokemuksiaan omalla tavalla, joten tärkeinä pitämät asiat vaihtelevat yksilöittäin. Kuitenkin opettajan piirteiden ja toimintatapojen vaikutusta pedagogisen hyvinvoinnin rakentumiseen voidaan tarkastella ja sitä kautta luoda yleisellä tasolla kuvaa siitä, millaista vuorovaikutuksellista suhdetta oppilaat toivovat.

Opettajan tärkeimpiä tehtäviä oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisessa on positiivisen ja turvallisen oppimisilmapiirin luominen (ks. myös Haapaniemi & Raina 2014, 78). Suhtautumalla työtään ja oppilaitaan kohtaan positiivisesti ja innokkaasti opettaja innostaa myös oppilaita pyrkimään parhaimpaansa. Opettajan lämpimän hymyn merkitystä ei olekaan syytä väheksyä oppilaiden positiivisen tunnekokemuksen muodostumisessa. Samalla oppilas kokee itsensä huomioduksi ja arvokkaaksi, mikä nostattaa hänen itsetuntoaan.

*Opettajani nauraa kaikista eniten meidän luokassa ja se on hyvä asia.*  
(E12)

*Minun opettajani on reilu ja nauraa toosi paljon... (E14)*

Turvallista oppimisilmapiiriä opettaja luo positiivisuutensa lisäksi rauhallisuudellaan ja rajojen asettamisella. Selkeät oppimistilanteet sekä opettajan rauhallinen ja selkeä käytös auttavat oppilasta ymmärtämään, mitä ympärillä olevat toimijat häneltä odottavat. Täten oppilaan ei tarvitse keskittyä tulkitsemaan muuttuvia odotuksia, eikä siten huolehtia mahdollisesti vääristä tulkinnoistaan, vaan hän voi keskittyä täysipainoisesti opiskeluun. Samoin opiskeluun keskittymistä helpottaa kiireettömyyden tunnelma, jota opettaja luo rauhallisuudellaan.

Toisaalta opettaja luo luokan toimintatapojen ja sääntöjen avulla turvallisen oppimisympäristön niin psyykkisesti, fyysisesti kuin sosiaalisestikin. Tällöin oppilaan ei tarvitse pelätä tai huolehtia ylimääräisistä asioista, vaan voi keskittyä opiskeluun ja siitä nauttimiseen. Sääntöjen noudattamisen turvaamiseksi opettaja saisi olla myös tiukka ja rajat asettava, jotta kaikkien muiden oppilaiden hyvinvoinnin rakentumisen mahdollistuminen säilyisi. Toisinaan opettajan tulisi toimia myös tuomarina ja tilanteiden selvittelijänä, jotta ristiriidat saataisiin selvitettyä.

*Opettajat ottava jokaisen huomioon ja ovat tasa-arvoisia jokaista kohtaan. Heille voi puhua myös luottamuksellisesti. (E152)*

*Oppitunneilla opettajat ovat tiukkoja ja vaativat että pyydettyt työt tehdään. Mutta silti he ovat mukavia. (E168)*

Pedagogista hyvinvointia lisäävää ilmapiiriä opettaja rakentaa myös hauskuuden avulla. Niin oppimishetkiin kuin niiden rytmittämiseksikin lisätyt hassuttelut vapauttavat ilma-  
piiriä ja saavat oppilaan tuntemaan koulunkäynnin mielekkäämmäksi, kun luokassa on  
positiivinen tunnelma. Tällöin oppimista tapahtuu huomaamattomasti. Hauskuudellaan  
opettaja osoittaa myös heittäytyvänsä työhönsä koko persoonallaan, mikä usein tempai-  
see oppilaansa mukaan. Oppilaat tuntevat opettajan pitävän heistä ja tekevän työtään heitä  
ja heidän oppimistaan varten. Tosin jatkuvaa pelleilyä oppilaat eivät kaipaa, eikä se toki  
pedagogisestikaan ole tarkoituksenmukaista.

*Parasta on sillonku ope pelleilee ja koittaa piristää meitä. (E22)*

Henkilökohtaisessa vuorovaikutuksellisessa suhteessa oppilas odottaa opettajaltaan rei-  
lua ja tasavertaista suhtautumista kaikkiin. Asettumalla oppilaan tasolle opettajan on  
mahdollista ymmärtää oppilaan tilannetta ja toimia yksilökohtaisesti tilanteen mukaisesti.  
Täten opettajan on mahdollista toimia tukijana ja auttajana silloinkin, kun oppilaalla on  
elämässään vaikeita aikoja. Opettajan on siten tunnettava oppilaiden ja koko luokan toi-  
mintaan vaikuttavat ilmiöt, jotta hän kykenee muodostamaan luottamuksellisen suhteen  
oppilaiden kanssa (Jantunen & Haapaniemi 2014, 222–224; Kallas, Nikkola & Räihä  
2013, 47). Edellä mainittuja toimia voidaan yhdistää pedagogisen rakkauden käsitteen  
sisään (ks. esim. Skinnari 2007). Tekemällä kaikkensa oppilaan kasvamisen ja kehitty-  
misen eteen opettajan toiminnan vaikutukset näkyvät niin oppilaan pedagogisen hyvinvoin-  
nin rakentumisessa kuin kokonaisvaltaisesti lapsen elämässäkin, varsinkin tulevaisuu-  
dessa.

*Koulussa menee todella hyvin, sillä opettajat ovat tosi ystävällisiä ja osaa-  
vat auttaa silloin, kun apua tarvitsee. (E142)*

Itse oppimiseen ja kasvamiseen tähtäävissä tilanteissa opettajalla on oppilaiden odotuk-  
sissa merkittävä rooli. Opettajan tehtävä selkeän opetuksen järjestäjänä, uusien sisältöjen  
selittäjinä ja oppilaiden oppimisen seuraajana ei ole muuttunut miksikään (Terva-Aho &

Mäenpää 2013, 139). Loogisesti etenevä opetus ja yksilöllisesti jokaista auttava ohjaus tukevat niin oppimista kuin pedagogisen hyvinvoinnin rakentumistakin. Erityisen tärkeää on opettajan ja oppilaan välinen yksilöllinen, vuorovaikutuksellinen suhde. Opettaja huomaa ajan myötä parhaan tavan tukea yksilöllisesti kutakin oppilasta, ja tämän tavan myös oppilas tuntee usein omakseen. Toisaalta myös pelkkä opettajan läsnäolo auttaa oppilasta suoriutumaan oppimisesta paremmin kuin yksinään, jolloin puhutaan usein Vygotskyn esittelemästä käsitteestä 'lähikehityksen vyöhyke' (ks. esim. Vygotsky 1982).

*No opin parhaiten sillai ku ope opettaa ja sitte kiertele auttamassa. (H20)*

### **7.3.2 Luokkahenki**

Toinen erityisen tärkeä vuorovaikutuselementti pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisen kannalta on luokan sisällä vaikuttava luokkahenki (ks. myös Saukkonen 2003, 87–90). Luokkahengellä tarkoitetaan luokan ilmapiiriä, joka rakentuu luokan toimijoiden, niin oppilaiden kuin opettajankin, välisissä vuorovaikutussuhteissa. Mitä enemmän luokan kanssa vietetään aikaa, sitä tärkeämmäksi luokkahengen vaikutus muuttuu. Valtaosa luokkahengestä rakentuu jatkuvasti tapahtuvissa, luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa, joihin kaikki osallistujat vaikuttavat omien taustojensa ja sosiaalisten taitojensa mukaisesti. Kuitenkin luokkahenkeen on mahdollista vaikuttaa tavoitteellisella toiminnalla (ks. esim. Jantunen & Haapaniemi 2014, 278–300). Tällöin yhdessä pohtimalla ja tekemällä asetetaan yhteiselle toiminnalle tavoitteita, joita myös yhdessä toteutetaan. Tällainen toiminta on jo sellaisenaan merkittävää kasvatustyötä, jonka tulokset vaikuttavat pitkälle tulevaisuuteen sosiaalisten taitojen kehittymisenä.

Jokaisessa luokassa luokkahengen rakentuminen ja ylläpitäminen tapahtuvat omalla tavalla jokaisen toimijan muokatessa sitä yksilöllisesti, ja jokainen yksilö myös tulkitsee niitä omasta näkökulmastaan. Kuitenkin oppilaat yleensä tunnistavat ja vaistoavat sen, millainen luokkahenki heidän omassa luokassaan vallitsee ja mitkä tekijät sen rakentumiseen vaikuttavat. Itse asiassa luokkahengen voi aistia hyvin lyhyelläkin vierailulla luokassa, vaikka itse ei kuuluisikaan luokan toimijoihin. Jokainen lienee kokenut eron miel-

lyttävän ja epämiellyttävän ryhmäilmapiirin välillä sekä huomannut tämän eron vaikutuksen työskentelyyn ja sen tehokkuuteen. Hyvän ja miellyttävän luokkahengen vallitessa kaikkeen yhteiseen toimintaan suhtaudutaan positiivisesti, eikä epäolennaisiin asioihin kiinnitetä huomiota, kun taas huonossa luokkahengessä oppiminenkin vaarantuu.

*Monet on sanonukki että meiän luokassa on hyvä henki. Ja nii meillä onki.*  
(H12)

Vuorovaikutustaitoja ja yhteistä vastuuta ilmapiiristä korostetaan niin vuoden 2004 kuin vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004; Opetushallitus 2014). Vanhemmassa suunnitelmassa oppimistavoitteina ne tosin ovat vasta 6. luokasta alkaen (Opetushallitus 2004, 53, 79), vaikka niiden vaikutus koulunkäynnin ja opiskelun mielekkyyteen on merkittävä koko koulu-uran ajan. Suunnitelmien kirjauksia merkittävimmin luokkahengen muodostumiseen kuitenkin vaikuttavat luokan käytänteet, jotka toimivat tiiviisti toisistaan riippuvaisina. Nämä myös monilta osin määrittävät luokassa käytettäviä oppimistapoja, sillä hyvän luokkahengen vallitessa yhteistoiminnalliset työskentelytavat ovat usein huomattavan tehokkaita.

Kuitenkin eniten hyvän luokkahengen muodostumiseen vaikuttavat luokan yksittäiset toimijat ja heidän väliset suhteensa. Kyseessä on hyvin moniulotteinen, joskus jopa sattumanvaraiselta vaikuttava ilmiö, jonka tarkempi tarkastelu vaatisi oman tutkimuksensa (Haapaniemi & Raina 2014, 105). Yleensä ilmiö sisältää noin parinkymmenen henkilön väliset suhteet sekä näiden lisäksi henkilöiden muodostamien ryhmien väliset suhteet, jotka kaikki kehittyvät tilanteittain. Tässä tutkimuksessa luokkahenkeä kuitenkin tarkastellaan osana oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin rakentumista, vaikkakin kyseinen osa on hyvin merkittävä.

Hyvän luokkahengen rakentuminen ja sen seurausten näkyminen limittyvät keskenään, eikä niitä ole suoranaisesti erotettavissa toisistaan. Positiivisen kierteen syntyessä hyvän luokkahengen vaikutukset vahvistavat luokkahengen rakentumista entisestään, jolloin yksilöistä muodostuu 'me' (Koivula 2013, 32–33). Seuraavaksi tarkastellaan niin luokkahengen seurauksia kuin rakentumisen elementtejä sekä niiden vaikutusta oppilaiden pedagogiseen hyvinvointiin (vrt. Koivula 2013).

Pohjana hyvän luokkahengen, ja sen kautta pedagogisen hyvinvoinnin rakentumiselle on luokan toimijoiden yhdessäolo ja yhdessä tekeminen. Ulkoisen päätöksenteon pohjalta kaikilla oppilailla on mahdollisuus tähän. Kuitenkin ihmissuhteiden tulee olla kunnossa, jotta toisten seurasta nautitaan ja yhteistoiminnallisuudesta tulee luonnollinen tapa toimia. Tällöin jokaisen yksilölliset kyvyt annetaan yhteiseen käyttöön, jolloin yhteisiä onnistumisen kokemuksia saadaan enemmän ja toistenkin onnistumisista osataan iloita. Tällaisessa ryhmässä jokainen näyttää parhaimpia puolia itsestään ja yhdessä toimimiseen kasvetaan luonnollisesti.

*Välitunnitki oli mukavia: kaikki jutteli ja pelasi yhdessä. (E142)*

*Meidän luokkamme on hyvä ja ryhmähenki on mahtava. (E133)*

*Nii ja pitää tulla toimeen kaikkien kanssa... (H6)*

Yhdessä toimiessaan luokan oppilaiden välille kehittyy ystävyys-suhteita. Tutustuessaan toisiinsa oppilaat opettelevat yhdessä toimimisen ja ystävyyden pelisääntöjä, joita tarvitaan koko elämän ajan. Ystävystymisen jälkeen oppilaat voivat toimia luontevasti keskenään, sillä herkkyyden toisen ihmisen tuntemusten havaitsemiseksi kehittyy. Täten oppilaat voivat iloita ja jakaa ajatuksiaan yhdessä kaikkien luokkalaistensa kanssa ja siten kokea oppimistilanteita yhdessä miellyttävimmiksi. Samalla ystävyys-suhteet ulottuvat koulun ulkopuoliseenkin elämään ja saattavat kestää koko elämän ajan.

*Ainakun tulee uusi oppilas, niin se ei koskaan jää yksin. Koko ajan saa uusia kavereita ja kukaan ei ole meidän koulussa yksin. (E80)*

*Minä olen saanut paljon kavereita, jotka tukevat ja auttavat minua, jos minulla on vaikeaa. (E68)*

Ystävyys-suhteiden, ja siten koko luokkahengen rakentuessa toisilta odotetaan yleensä tiettyjä luonteenpiirteitä ja tietynlaista käytöstä, joita tosin jokainen arvottaa eri tavalla. Kuitenkin yleisesti miellyttävää tunnelmaa luodaan ystävällisellä ja kohteliaalla käytöksellä, jota myös odotetaan muilta. Tällöin toisia autetaan ja kannustetaan niin oppimistilanteissa kuin niiden ulkopuolellakin. Samoin huumoria ja hauskaa yhdessä tekemistä tarvitaan, sillä yhdessä iloitseminen rentouttaa tunnelmaa ja luo yhteenkuuluvaisuuden tunnetta luokkaan. Näiden asioiden ollessa kunnossa luokassa on kotoisa olo ja oppiminen toteutuu helpommin.

*Että kaikki auttaa toisia ja on ystävällisiä toisille. (H9)*

*Kaikki kannustaa toisia eikä vaan joitaki. (H14)*

Oppilaat myös pitävät tärkeänä, että kaikki luokan oppilaat ovat hyvissä väleissä toistensa kanssa. Näin ollen kaikkien kanssa on luontevaa työskennellä ja kaikki otetaan mukaan yhteisiin toimintoihin. Toisaalta tämä myös velvoittaa kaikkia, sillä yhteisestä toiminnasta toistuvasti kieltäytyminen voi aiheuttaa säröjä luokkahenkeen. Kuitenkin hyvässä luokkahengessä on tilaa myös erilaisuudelle ja jokaisella on roolinsa ja paikkansa luokassa. Aineistossa korostetaan myös sitä, ettei kaikkien kanssa tarvitse olla hyviä ystäviä, vaan hyvät välit ja toisten hyväksyminen riittävät. Toisaalta näiden asioiden oivaltaminen on kasvamista ja oppimista mitä suurimmissa määrin, mutta toisaalta ne toimivat myös miellyttävän yhteishengen luojina ja siten muun oppimisen mahdollistajina.

*Enimmäkseen pidän siitä, kun koulussa sallitaan erilaisuus ja arvokkuus miltei aina. (E48)*

*— semmoset tunnit on kivoja ku otetaan kaikki jonnekki työhön tai semmoseen eikä kukkaa jää ulkopuolelle. (H18)*

Positiivisen luokkahengen rakentuessa kaikki toimijat ovat tietoisia yhteisistä säännöistä ja myöskin kaikki noudattavat niitä. Itse asiassa säännöt ovat tällöin muuttuneet luokan käytänteiksi, jolloin oppilaat ovat sisäistäneet omaa toimintaa ohjaaviksi ohjeiksi ja toimivat näiden ohjeiden mukaan ilman ulkoista kontrollia. Luokan sääntöjen muuttuminen käytänteiksi kehittää merkittävästi oppilaiden sosiaalisia taitoja ja yleistä moraalaa. Toisiin luottamalla ja toisia arvostamalla luodaan avointa ja vapautunutta ilmapiiriä, jossa toimijat ovat yhteisesti vastuussa niin omasta kuin muidenkin tekemisestä. Yleinen rehellisyys helpottaa yhteistä vastuunkantoa, kun jokainen voi luottaa toistensa sanoihin ja tekemiinsä. Tällöin myös kaikkien turvallisuus niin psyykkisesti, fyysisesti kuin sosiaalisestikin on taattu, eikä ristiriitoja synny. Luonnollisesti tällaisessa tilassa vallitsee positiivinen ja vapautunut tunnelma ja kaikki viihtyvät oppimisympäristössään.

*Meidän luokka on hyvä kun kaikilla on kavereita ja ketään ei kiusata. (E2)*

*Ku pystyy luottamaan toisiin... (E122)*

### 7.3.3 Läheiset ihmissuhteet

Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen ja luokan sisäisen luokkahengen lisäksi pedagogisen hyvinvoinnin rakentumiseen vaikuttavat muut, erityisen läheiset ihmissuhteet. Läheisyytensä vuoksi niistä saatavat tunnekokemukset ovat usein voimakkaampia kuin muiden vuorovaikutussuhteiden tuottamat tunteet. Näitä läheisiä ihmissuhteita odotetaan erityisen hartaasti ja kyseisistä kohtaamisista oppilas saa paljon voimavaroja, toisinaan jopa voittamaan suuretkin vaikeudet. Itse kohtaamisissa oppilas on keskittynyt tekemiseensä erityisellä tarkkuudella, mikäli huomio suunnataan opiskeltaviin asioihin. Samalla oppilas nauttii olostaan saadessaan toimia läheisen ihmisen kanssa.

Usein läheisiin ihmissuhteisiin kuuluvat parhaat kaverit, jotka voivat olla joko omasta luokasta tai jostakin toisesta luokasta. Erityisesti luokan sisäiset, läheiset ystävyysuhteet toimivat pedagogista hyvinvointia rakentavina, sillä oppimistilanteet ovat toistuvasti mielekkäitä, kun ne saa jakaa läheisen ihmisen kanssa. Saumaton yhteistyö voi myös tukea oppilaita parempiin oppimissuorituksiin kuin he yksin kykenisivät. Toisaalta muidenkin luokkien oppilaiden kanssa toimiminen edesauttaa pedagogisen hyvinvoinnin rakentumista yhteisissä hetkissä, kuten välitunneilla, tapahtumissa ja retkillä.

*Luulenpa, että koulussa mukavinta on se, kun on ystäviä. (E22)*

*Ku parhaitten kavereitten kans aatellaan enemmän samalla tavalla. (H14)*

Erityisen tärkeä vuorovaikutussuhde oppilaan kannalta voi kehittyä myös jonkun koulun henkilökunnan jäsenen kanssa. Monella, varsinkin alkuopetuksen oppilailla tällainen suhde kehittyy oman opettajan kanssa (Jantunen & Haapaniemi 2014, 222). Toisaalta on mahdollista, että esimerkiksi erityisopettajan, koulunkäynninohjaajan tai koulukuraattorin kanssa oppilaalla muodostuu tärkeä ihmissuhde, joka auttaa monessa tilanteessa. Tärkeän aikuisen läsnäolo korostuu oppilaan kokonaisvaltaisessa kasvussa ja kehityksessä. Tämän lisäksi läheinen ihmissuhde tärkeän aikuisen kanssa tukee yleistä koulussa viihtymistä ja siten myös pedagogisen hyvinvoinnin rakentumista.

Oppilaan huoltajien suoranainen rooli koulussa koettuun pedagogiseen hyvinvointiin on vähäinen, joskin voimavarana sitäkin merkittävämpi. Huoltajilla on tärkeä rooli niin kasvattajina, lapsensa koulunkäynnin seuraajina kuin koulun työn tukemisessa (Haapaniemi



& Raina 2014, 85–87). Lapsensa koulunkäynnistä kiinnostuneet vanhemmat osoittavat lapselleen koulunkäynnin tärkeyttä ja kannustavat heitä opinnoissaan. Täten oppilas voi kokea esimerkiksi ylpeyden tunnetta onnistuessaan opiskeluissaan, jolloin huoltajilla on välillinen vaikutus pedagogisen hyvinvoinnin rakentumiseen. Toisaalta huoltajat voivat kotona vahvistaa lapsensa osaamista auttamalla ja toimimalla ”kotiopettajina”, jolloin lapsi kokee opiskelussaan onnistumisen ja pätevyyden tuntemuksia.

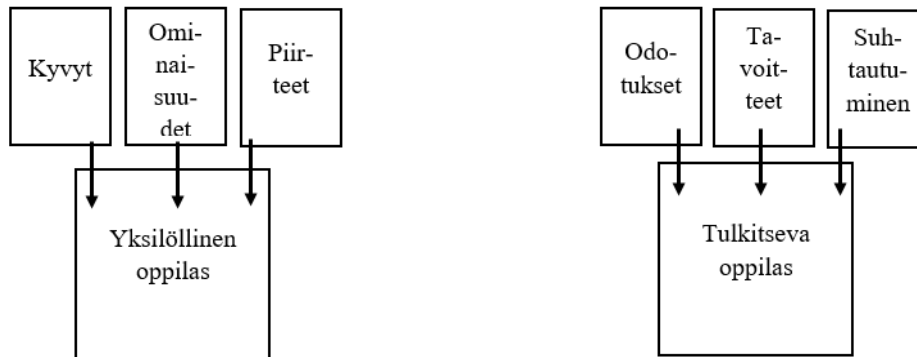
*Jos ei ossaa jottai ni sitte voi kysyä niiltä ja kerrata niitten kans. Vähä niinku kotiopettajia. (H17)*

Kaikkienensa läheisten ihmisten rooli on olla oppilasta ja hänen opiskeluaan tukeva ja mahdollisuuksiensa mukaan auttava henkilö. Tällaiselle henkilölle oppilaalla on mahdollisuus purkaa tuntemuksiaan avoimesti ja siten keventää omaa mielialaansa tarpeen vaatiessa. Läheisissä ihmissuhteissa molemmat osapuolet tuntevat olevansa odotettuja ja arvostettuja persoonia, joita kaivataan. Aineiston mukaan oppilaat pitävät tärkeänä sitä, että jokaisella olisi tällainen henkilö, jonka kanssa jakaa suuret ja pienet ilot sekä surut. Kuten edellä totesin, tällaisen henkilön kanssa tunnekokemukset ovat tavanomaista suurempia, jolloin pedagogisen hyvinvoinnin rakentumiseenkin vaikutus on suuri.

*Jos on vaikka vähä huonompi fiilis ni kantsii vaikka puhua jollekki ystävälle. (H9)*

*Sä autat mua ku saan kertoo sulle omii huolii. (E166)*

#### 7.4 Oppilas yksilöllisenä pedagogisen hyvinvoinnin rakentajana



**Kuvio 10.** Oppilas yksilöllisenä pedagogisen hyvinvoinnin rakentajana -tason sisältö

Edellisissä luvuissa esittelemäni ulkoiset tekijät määrittävät merkittävästi oppilaan pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisen mahdollisuuksia luomalla puitteita hyvinvointia rakentavalle toiminnalle sekä sisältäen itse aktiviteetit ja vuorovaikutussuhteetkin. Kuitenkin viime kädessä oppilas itse toimii oman pedagogisen hyvinvointinsa rakentajana omista lähtökohdistaan ja henkilökohtaisilla ominaisuuksillaan. Jaottelin oppilaan sisäiset tekijät kahteen kategoriaan: yksilölliseen ja tulkitsevaan oppilaaseen. Näin ollen lopulta pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisessa on kyse oppilaan yksilöllisestä tilanteiden tulkinnasta, niiden suhteuttamisesta omiin odotuksiin ja siten yksilöllisestä hyvinvoinnin muodostamisesta. Kuitenkaan ulkoisia tekijöitä ei voida sivuuttaa, sillä oppilaan tulkinnat syntyvät nimenomaan niiden yhteneväisyydestä omien odotustensa ja tavoitteidensa kanssa. Lisäksi ulkoiset tekijät myös rajaavat oppilaan toiminnan mahdollisuuksia, joten oppilas ei välttämättä voi toimia odotustensa mukaisesti.

Oppilaan mahdollisuutta pedagogisen hyvinvointinsa rakentamiseen määritellään esimerkiksi opetussuunnitelman perusteissa, jossa perusopetuksen tehtävää kuvaillaan muun muassa seuraavasti:

*”Perusopetuksen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoa...”* (Opetushallitus 2004, 14.)

Lisäksi opetussuunnitelman perusteiden muutosasiakirjassa määritelmää täydennetään seuraavasti:

*”Koulutyö järjestetään siten, että oppilaan hyvinvoinnille, kehitykselle ja oppimiselle on mahdollisimman suotuisat edellytykset.”* (Opetushallitus 2010, 6.)

Näin ollen perusopetuksen tehtävänä olisi luoda mahdollisuudet ja tarjota eväitä siihen, että oppilaan olisi mahdollista rakentaa pedagogista hyvinvointiaan. Oppilaalle tarjotaan toisaalta tilaa toteuttaa oppimistaan, kasvamistaan ja hyvinvointinsa rakentamista, mutta toisaalta luodaan myös odotuksia oppimistavoitteiden kautta. Opetussuunnitelman mukaan oppilaille ikään kuin luodaan mahdollisuuksien kenttä hyvinvoinnin rakentamiseksi, mutta toisen puolesta hyvinvointia ei kuitenkaan voida kokea, vaan jokaisen on tehtävä se itse. Täten oppilas yksilöllisine odotuksineen, tavoitteineen ja lähtökohtineen toimii kentällä ja viime kädessä näiden yksilöllisten asioiden kohtaaminen kentän kanssa määrittää pedagogisen hyvinvoinnin rakentumista – tai rakentumatta jäämistä. Onkin tärkeää, että kenttä huomioisi kaikkien oppilaiden tarpeet, sillä jokainen oppilas on erilainen, eivätkä samat toimet välttämättä sovi kaikkien oppilaiden tarpeisiin.

Suurimpia yksilöllisiä tekijöitä, jotka vaikuttavat pedagogisen hyvinvoinnin mahdollistumiseen, on oppilaan suhtautuminen koulutyöhön. Avoimesti ja lähtökohtaisesti mielenkiinnolla opiskeluun suhtautumalla oppiminen tapahtuu yleensä mielekkäällä tavalla ja motivaatio opiskeluun kasvaa entisestään. Täten toimimalla oppilas mahdollistaa pedagogisen hyvinvointinsa rakentumista, kun vastakkaisesti suhtautumalla hyvinvoinnin kokeminen on jopa mahdollista estää. Suhtautumiseen toki vaikuttaa voimakkaasti aiempi elämäkokemus sekä ympäröivien ihmisten luoma, ja oppilaan itsensä tulkitsema kuva opiskelusta.

Oppilaan pedagogisen hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että oppimistilanteissa olisi mahdollista käyttäytyä ja osallistua itselle luontevalla tavalla (ks. myös Haapaniemi & Raina 2014, 95–97). Kaikki oppilaat ovat erilaisia luonteeltaan, joten jokaisen mahdollisuus osallistua oppimistilanteisiin tulisi huomioida yksilöllisesti. Täten oppilaat kokisivat tilanteet henkisesti turvallisiksi ja itsensä arvostetuiksi sellaisina kuin ovat, eivätkä kokisi turhia paineita odotuksista, joita he eivät voi saavuttaa. Toki koulun tehtävänä on kasvat-  
taa ja opettaa oppilaita niin tehokkaasti kuin mahdollista, mutta paineettomuudelle on

annettava tilaa, jotta oppilaiden kokonaisvaltaiselle kehitykselle jäisi aikaa. Eräs haastatteluun osallistuneista tiivistä tämän oivasti näin:

*Ei tarvi olla maailman paras koululainen vaan oma ittensä. (H11)*

*Yleensä olen oppitunneilla hiljaa. Mutta keskityn ja seuraan, niin saan sen olemaan mukavaa. (E80)*

Yksilöllisellä tavoitteiden asettamisella ja huomioimisella saavutetaan myös jokaisen oppilaan mahdollisuus tuntea onnistumisen kokemuksia, jotka ovat välttämättömiä terveen itsetunnon kehittymisen kannalta. Erityisen voimakkaita onnistumisen tuntemuksia oppilas kokee silloin, kun tavoitteet asetetaan korkealle, mutta ne saavutetaan siitä huolimatta. Tällöin oppilas tuntee työskennelleensä ahkerasti tavoitteen saavuttamiseksi ja siten ylittäneensä itsensä.

Uusien asioiden sisäistäminen ja oman oppimisensa huomaaminen tuottavat myös tyydytystä ja vahvistavat itseluottamusta, mikä näkyy myös tulevaisuuden oppimisprosesseissa yhä korkeampien tavoitteiden asettamisena ja kykyihinsä luottamisena. Onnistumisen kokemukset ja itseensä luottaminen näkyvät yhteisesti pätevyyden tunteena, jota oppilaat pitävät aineiston perusteella tärkeänä. Pätevyyden tunteen saavuttamalla oppilas usein pääsee kokemaan positiivista kierrettä, jolloin luotto omiin kykyihin johtaa myös oppimiseen, mikä jälleen lisää pätevyyden tunnetta.

*Opiskelukin on tosi mukavaa. Opin uusia asioita joka päivä. (E46)*

*On sillai mukava ku on luku paljo ja sitte onnistuu kokkeessa. (H12)*

Sisäisen onnistumisen tunteen ja omien tavoitteiden saavuttamisen ohella oppilaat pitävät tärkeänä myös ulkoista pätevyyttä sekä positiivisen palautteen saamista muilta. Myönteisen palautteen ja huomion saaminen uusien asioiden oppimisesta kohottaa itsetuntoa ja toisaalta parantaa oppilaiden motivaatiota yrittää entistä paremmin seuraavalla kerralla (Jantunen & Haapaniemi 2013, 256–260). Usein tämä palaute annetaan arvosanan tai arvioinnin muodossa niin lyhyempien kuin pidempienkin oppimisjaksojen päätteeksi. Kuitenkin myös oppimisprosessin aikana kannustamisen avulla osoitetaan arvostusta oppilaan yrittämiselle ja täten pyritään auttamaan häntä saavuttamaan yhä korkeampia tavoitteita. Erityinen vaikutus kannustamisella on, kun oppilaan onnistuminen huomioidaan henkilökohtaisesti ja hän täten saa yksilöllistä palautetta.

*Sain kokkeesta kympin ja muutenki oon osannu vastata tunnilla. (E22)*

*Opettaja kehui ääntäni ja ilmoitti, että minusta voisi tulla vaikka laulaja. (E62)*

Yksilölliseen pedagogisen hyvinvoinnin muodostumiseen vaikuttaa myös kulloinkin vallitseva virkeystila. Koulun ulkopuolinen elämäntilanne näkyy opiskelussa mahdollisuutena keskittyä oppimiseen ja nauttia siitä. Koulun odotusten ja ulkopuolisten paineiden ristiriidassa oppilas pyrkii arvottamaan asioita tärkeysjärjestykseen siten, kun senhetkellä elämäkokemuksellaan kykenee. Koulun ulkopuolisen maailman vaikutusta opiskeluun ei ole mahdollista sulkea pois, joten sen huomioiminen yksilöllisessä opiskelun suunnittelussa on välttämätöntä. Välillä oppilas saattaa tarvita omaa tilaa, välillä puolestaan erityistä huomiota. Virkeystilojen ja mielialojen vaihdellessa oppilaiden tulkinnat tilanteista vaihtelevat. Oppilaantuntemuksen avulla opettaja ja muut luokan toimijat pystyvät vastaamaan oppilaan tarpeisiin siten, että hän voisi kokea turvallisuuden tunnetta ja siten rakentaa pedagogista hyvinvointiaan siinä määrin kuin se on kulloinkin mahdollista. Viime aikoina ulkopuolisen maailman vaikutukset koulunkäyntiin ovat korostuneet yhä voimakkaammin.

*Minulla on univelkoja paljon ja en saa nukuttua kunnolla. Sen takia olen väsynyt ja kiukkuinen, enkä jaksaisi millään keskittyä tunneilla. Päässäni pyöri monenlaisia ajatuksia. (E162)*

*– on koko ajan mielessä, enkä pysty oikein keskittymään mihinkään. (E155)*

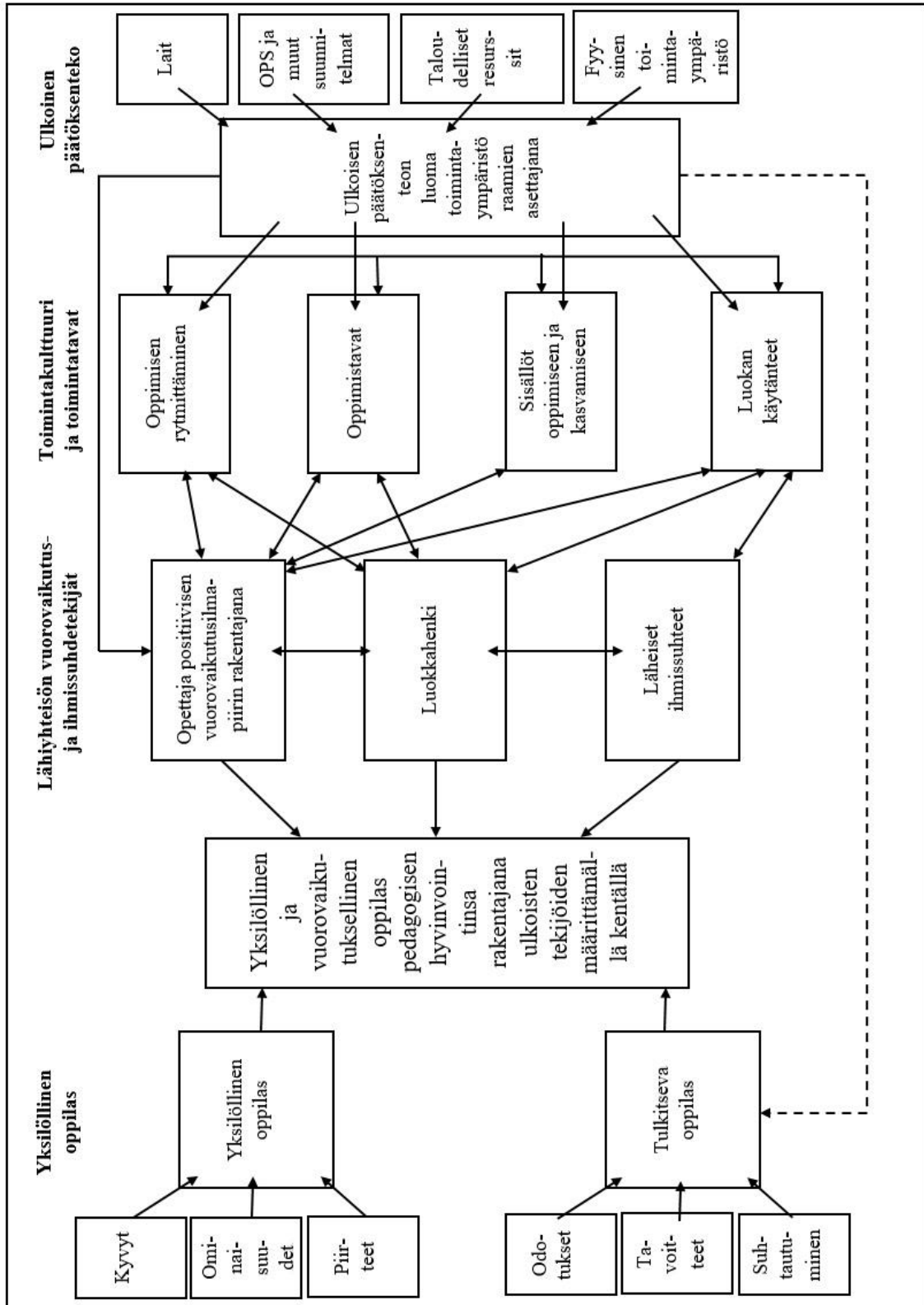
## **7.5 Yhteenveto: Yksilöllinen ja vuorovaikutuksellinen oppilas pedagogisen hyvinvointinsa rakentajana ulkoisten tekijöiden määrittämällä kentällä**

Edellä esittelemäni analyysin mukaan oppilaan pedagogisen hyvinvoinnin rakentumiseen liittyvät tekijät ovat moniulotteisia, joten ilmiönä rakentuminen on todella laaja. Jokainen tekijä vaikuttaa omalla tavallaan oppilaaseen, ja toisaalta jokainen oppilas tulkitsee näitä tekijöitä omista lähtökohdistaan. Nämä ulkoiset tekijät välittyvät yleensä ihmisten toi-

minnan kautta käytäntöön, joten ulkoisten tekijöiden muodostama kenttäkään ei ole staattinen, vaan hyvinkin pirstaleinen. Lisäksi on huomioitava, että kyseisellä kentällä toimivat kaikki koulun toimijat, joten näiden suhteiden vaikutus mutkistaa tilannetta entisestään. Pyrin tässä alaluvussa selittämään eri tekijöiden välisiä yhteyksiä ja siten kokoaamaan koko pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisen prosessin tiivistetysti. Lähtökohtana analyysille oli eri tasojen muodostamien kokonaisuuksien vaikutus pedagogisen hyvinvoinnin rakentumiseen. Näiden tasojen keskinäiset suhteet, syy-seuraus-vaikutukset ja hierarkkisuus ovat monimutkaisia ja joskus jopa tilanteittain vaihtelevia.

Uloimpana, ja selkeimmin ulkoapäin vaikuttavana tekijänä ulkoinen päätöksenteko määrittää muita tekijöitä. Toki on huomattava, että ulkoinen päätöksentekokin on dynaamista ja ihmisten toteuttamaa. Koulujen välillä on eroja koulunkäyntiä määrittävien asiakirjojen sekä koulunkäynnin puitteiden välillä, joten lähtökohdat eivät ole samanlaisia kaikille. Toisaalta myöskään asiakirjat eivät ole staattisia, vaan esimerkiksi syksyllä 2016 käyttöön otettavat uudet opetussuunnitelmat muuttavat koulun käytänteitä tavalla, jota tällä hetkellä ei vielä edes tarkalleen tiedetä. Yleiset koulunkäynnin tavoitteet määritellään uusissa opetussuunnitelmissa uudelleen ja muutoksia tulee todennäköisesti niin oppimistapoihin kuin oppimisympäristöihin. Muutoksia siis tapahtuu ulkoisen päätöksenteon toimesta, mutta niiden asettaminen käytäntöön riippuu kuitenkin koulun toimijoista.

Puolestaan toimintatapojen ja vuorovaikutussuhteiden tasot vaikuttavat oppilasta lähellä olevien toimijoiden kautta. Tällöin moniulotteisuutta lisäävät niin yksilöt odotuksineen ja elämänhistorioineen kuin myös näiden yksilöiden väliset, usein hyvin monimutkaiset suhteet. Toisaalta koulun ja luokan sisällä opettaja omista lähtökohdistaan määrittelee esimerkiksi sääntöjä ja oppimistapoja ja toisaalta oppilaat luovat omien odotustensa ja vaatimustensa kautta paineita muuttaa toimintatapoja. Kun tähän lisätään henkilökunnan väliset, henkilökunnan ja oppilaiden väliset sekä oppilaiden keskinäiset suhteet niin kahdenkeskisinä kuin ryhminäkin, kyetään hahmottamaan sitä, kuinka monitahoinen ja paikoin epäselväkin ulkoisten tekijöiden muodostama kenttä on. Tällä kentällä, sitä tulkiten ja sen kanssa vuorovaikutuksessa kukin oppilas toimii omista lähtökohdistaan ja henkilökohtaisilla ominaisuuksillaan. Samalla jokainen toimija tulee myös muokanneeksi tätä kenttää.



**Kuvio 11.** Käsitteellinen malli oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisesta. Muotoilussa olen käyttänyt apuna Leinosen (2012) muodostamaa mallia.

Oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisen ydinkategoria muotoutui edellä mainittujen ulkoisen kentän sekä yksilöllisen oppilaan välisen vuorovaikutuksen ympärille. Kaikilla analyysissa muodostamillani kategorioilla on oma roolinsa tässä ilmiössä, joka tiivistyy lopulta oppilaan yksilöllisten ominaisuuksien, odotusten ja tulkintojen vastavuuteen kentän muuttuvien elementtien ja toimijoiden kanssa. Viime kädessä kyse on siis yksilön sopivuudesta tai sopeutuvaisuudesta vallitsevaan kenttään, joskus puolestaan voimakkaiden persoonien onnistuneista pyrkimyksistä muuttaa kenttää itselleen sopivaksi. Kuitenkin tärkeintä on, että omat sekä kentän tavoitteet, odotukset ja tulkinnat eivät ole ristiriidassa keskenään, vaan riittävän lähellä toisiaan, jotta kenttä koettaisiin henkilökohtaisesti sopivaksi ja miellyttäväksi.

Ulkoisen päätöksenteon luoman toimintaympäristön rooli pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisessa on muodollinen, mutta silti sen vaikutus muiden tasojen kautta on selkeästi havaittavissa. Käytännössä ulkoinen päätöksenteko tarkoittaa eduskunnan, opetusministeriön, -hallituksen, paikallisten päättäjien ja virkamiesten tekemiä päätöksiä, jotka vaikuttavat koulunkäyntiin koulun ulkopuolelta. Lait, asetukset ja suunnitelmat määrittävät toimintamuotojen rajoja, mutta toisaalta turvaavat niitä puitteita, joissa koulun toimijat työskentelevät. Monet seikat, joita pidetään itsestäänselvyyksinä, perustuvat ulkoisen päätöksenteon määräyksiin ja ovat siten periaatteessa muutettavissa. Näitä ovat esimerkiksi oppivelvollisuus, oppimisen sisällöt, oppiaineet, oppitunnit, opettajan läsnäolo, opiskelun sosiaalinen aspekti sekä oppilaan aktiivisuus. Nämä kaikki lopulta toteutuvat analyysin muiden tasojen kautta, mutta niiden perusteet löytyvät erilaisista asiakirjoista. Kuitenkin asiakirjat antavat koulun toimijoille myös tilaa, pedagogista vapautta, toteuttaa omien näkemystensä mukaista oppimista. Tämän tilan käyttäminen riippuu täysin toimijoista, heidän näkemyksistään ja heille annetuista resursseista.

Luokan toimintakulttuuri ja toimintatavat muodostuvat ulkoisen päätöksenteon luoman toimintaympäristön ja pedagogisen vapauden rajapinnoilla. Toisaalta esimerkiksi oppimisen rytmittämistä määritellään oppituntien ja välituntien vaihtelun osalta opetussuunnitelmissa, mutta esimerkiksi oppituntien sisällä tapahtuvaa rytmittämistä suunnitelmat eivät määrittele lainkaan. Toisaalta kuitenkin luokan toimijoiden väliset vuorovaikutussuhteet määrittelevät sitä, missä määrin oppimistapoina käytetään vuorovaikutuksellisia tehtäviä ja harjoituksia, mikä puolestaan vaikuttaa takaisin toimijoiden välisiin suhteisiin. Lisäksi näiden harjoitusten käyttö määritellään usein myös opetussuunnitelmissa. Myös



jokaisen yksilöllinen tapa oppia vaikuttaa esimerkiksi valittaviin oppimistapoihin ja sisältöihin, jotka puolestaan vaikuttavat takaisin yksilön toimintatapoihin ja koettuun pätevyteen. Näin ollen luokan toimintakulttuurin ja toimintatapojen tason kategoriat toimivat kiinteässä suhteessa moneen muuhun kategoriaan, ja niiden rooli onkin merkittävä, vaikkakin monimutkainen.

Luokan vuorovaikutussuhteet toimivat puolestaan usein käytännön tason tekijänä, jonka kautta muut kategoriat vaikuttavat pedagogisen hyvinvoinnin rakentumiseen. Toimijoiden vuorovaikutussuhde mahdollistuu ulkoisen päätöksenteon määrittelemien opetuksen järjestämismuotojen kautta, mutta itse suhde määrittyy täysin luokan toimintakulttuurin ja toimintatapojen sekä suhteen toimijoiden toimesta. Toimivien ja luottamuksellisten vuorovaikutussuhteiden vaikutus pedagogisen hyvinvoinnin rakentumiseen on suuri, sillä ilman niitä pedagogisen hyvinvoinnin kokeminen olisi olematonta. Hyvät suhteet niin opettajan, luokkakavereiden kuin muidenkin toimijoiden kanssa sekä itselle luontevan roolin löytyminen luokasta voivat jopa korvata muiden pedagogista hyvinvointia rakentavien tekijöiden puutteita. Eräs haastatteluihin osallistunut kuvasi vuorovaikutussuhteiden vaikutusten merkittävyyttä seuraavasti:

*Jos on huono fiilis ni kaverit sitte ilahduttaa tai se ku ope on kiva. (H10)*

Lopulta pedagoginen hyvinvointi rakentuu oppilaan yksilöllisten lähtökohtien, odotusten, tavoitteiden ja kykyjen sekä kentän odotusten kohtaamisesta muodostetun tulkinnan kautta. Oppilaan taustatekijät rakentuvat jatkuvista kohtaamisista ja yksilönä kehittymisestä, joten nämä tekijät osaltaan vaikuttavat pedagogisen hyvinvoinnin mahdollistumiseen. Osa oppilaista on luonnostaan 'sopiva kouluun', jolloin odotukset ja näkemykset ovat lähes yhteneväiset koulun sekä muiden toimijoiden näkemysten kanssa, joten oppilas kokee oppimistilanteet lähes aina positiivisiksi. Joidenkin oppilaiden odotukset ja kyvyt ovat kuitenkin kaukana ulkoisen kentän tavoitteista, jolloin testataan niin oppilaan itsensä kuin erityisesti muiden toimijoiden joustavuutta. Oppilaiden yksilöllinen kohtaaminen kuitenkin kaventaa tätä odotusten välistä kuilua, joten pedagogisen hyvinvoinnin kokeminen mahdollistuu myös näille oppilaille.

Yksittäisten tekijöiden rooli korostuu positiivisten kierteiden kautta, sillä niiden aikaansaaminen on mahdollista joskus yksittäistenkin tekijöiden aiheuttamana (ks. kuvio 5).

Esimerkiksi toisen ihmisen sanoma kehu, mielenkiintoinen oppisisältö tai mielekäs vuorovaikutussuhde voi aiheuttaa positiivisen tunteen, jonka avulla oppilas kokee tekemisen mielekkääksi tai itsensä arvostetuksi. Mielekäs tekeminen saa oppilaan nauttimaan oppimisprosessista, jolloin suhtautuminen koulutyöhön paranee, mikä puolestaan aiheuttaa oppimisprosesseista nauttimista myöhemminkin. Itsensä arvostaminen puolestaan johtaa pätevyyden tuntemiseen ja itsetunnon paranemiseen, joiden avulla oppilas uskoo kykenevänsä oppimaan paremmin, mikä saa oppilaan onnistumaan useammin. Haastavuutta positiivisen kierteen synnyttämisessä tuottaa kuitenkin se, että samat toimet eivät aiheuta samanlaista kierrettä kaikille toimijoille, eikä välttämättä edes samalle yksilölle eri tilanteissa. Kuitenkin tässä tutkimuksessa esiteltyjen pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisen tekijöiden avulla kierteen synnyttäminen on mahdollista. Positiivisen kierteen sytyke tuleekin käytännössä aina ulkoisten tekijöiden joukosta, sillä sisäisten tekijöiden muuttaminenkin vaatii jonkin muutoksen ulkoisissa tekijöissä.

## 8 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa olen selvittänyt oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisen prosessia, sen elementtejä sekä niiden välisiä suhteita. Tutkimus on pohjautunut oppilailta kerättyyn aineistoon, jota on analysoitu grounded teorian keinoin. Näin olen muodostanut teoreettisen kuvauksen, jonka olen esittänyt tiivistettynä mallina luvussa 7.5. Mallin tarkoituksena on havainnollistaa pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisen ydintä sekä siihen vaikuttavien kategorioiden vaikutussuhteita. Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen tulosten vaikutuksia koulumaailmaan ennen kaikkea oppimisen järjestämisen kannalta. Lisäksi reflektoin omaa kehittymistäni tutkimuksen tekemisen aikana.

Tutkimuksen aluksi määrittelin käsitteen pedagoginen hyvinvointi. Käsite koostuu kahdesta abstraktista käsitteestä, joiden merkitykset vaihtelevat koulukunnittain, joten käsitteen selittäminen oli haasteellista. Kuitenkin käsitettä tutkiessani ja ennen kaikkea aineistoa kerätessäni ymmärsin, että optimaalinen oppiminen ja kasvaminen ovat hyvin kiinteässä suhteessa hyvinvoinnin kanssa, eikä niitä oikeastaan voida edes erottaa toisistaan. Näin ollen käsitteen sisältö lopullisesti kirkastui oppilaiden kertoessa omista kokemuksistaan, joissa niin uusien asioiden tehokas oppiminen, kokonaisvaltainen kehittyminen kuin positiiviset tunteetkin olivat olleet mukana. Käytännössä aina nämä esiintyivät yhtenäisenä pakettina; hyvinvoinnin kadotessa oppiminenkaan ei tahtonut sujua tai oppimisen takkuillessa hyvinvointi väheni. Täten yhdyin Isokorven ja Viitasen (2001, 52–53) näkemykseen positiivisten tunteiden ja optimaalisen oppimisen tiiviistä yhteydestä. Tutkimus siis lopulta perusteli itse tarkoituksensa, sillä huomion ja painopisteen kohdistaminen pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttaa yksilöihin niin tässä hetkessä kuin tulevaisuudessaakin.

”Moneltako alkaa ilo?” kyseli Taina Rantala (2005, 11) tutkimusraporttinsa esipuheessa siteeraten Kari Hotakaisen runoa. Kysymyksen merkittävyys korostuu myös tämän tutkimuksen johtopäätöksissä. Asiapitoinen koulu tunteettomana paikkana ei palvele koulun tarkoitusta eli oppilaiden kasvua ja kehitystä (Haapaniemi & Raina 2014, 78). Ilon, riemun ja viihtymisen yhdistämistä opiskeluun saatetaan aikuisten toimesta jopa pelätä ve-

doten siihen, että nämä tunteet vievät aikaa oppimiselta. Lausahdus ”ei tänne tultu viihdyttämään, vaan oppimaan” kuvastaa hyvin tätä ajattelutapaa. Tämän tutkimuksen viesti on täysin päinvastainen. Oppimisen tehokkuutta voidaan lisätä merkittävästi yhdistämällä opiskeluun positiivisia tunteita tavalla tai toisella. Jokainen meistä on varmasti kokenut, millainen ero on työskentelyllä vapautuneessa ja rennossa ilmapiirissä työnteosta nauttien sekä kireässä, tiukasti säädellyssä ilmapiirissä työnteon maistuesssa puulta. Mutta miten positiiviset tunteet sitten vaikuttavat oppimiseen?

Aineistoa varten toteuttamissani haastatteluissa keskustelimme oppilaiden kanssa laajasti erilaisista oppimiseen ja hyvinvointiin liittyvistä asioista. Muutamassa ryhmähaastattelussa päädyimme keskustelemaan siitä, miksi opiskellessa pitäisi olla mukavaa. Eräs haastatteluun osallistuneista valaisi niin omia ajatuksiaan kuin muidenkin tuntemuksia tyhjentävästi näin: *”Ei opittais lähellekkää nii paljoa ku ei jaksais keskittyä yhtää jos ei ois mukavaa. Ku viihtyy ni on vähä niinku kotoisa olo”* (H7). Positiivisten tunteiden vaikutus oppimiseen tapahtuu tämän mukaan ennen kaikkea keskittymisen mahdollistumisen ja turvallisuuden tunteen kautta. Peruskouluaikana koettu pedagoginen hyvinvointi vaikuttaa myös läpi elämän kannustaen ja motivoiden elinikäiseen oppimiseen.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ensisijaisesti sitä, miten oppilaiden pedagoginen hyvinvointi rakentuu sekä mistä elementeistä ja niiden suhteesta se koostuu. Näihin tutkimuskysymyksiin vastasin analyysin perusteella rakentamissani tulosluvuissa. Niiden pohjalta herää kuitenkin kysymys, miten kaikkien oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin rakentumista voitaisiin tukea niin opettajan kuin muidenkin toimijoiden toimesta. Osittain tähän kysymykseen vastasinkin analyysin esittelyluvuissa, mutta kysymyksen tärkeyden vuoksi se kannattaa ottaa tarkempaan tarkasteluun.

Tutkimuksen perusteella pedagogisen hyvinvoinnin rakentumiseen vaikuttavat muun muassa oppimistavat, oppimisen sisällöt, vuorovaikutussuhteet sekä oppimisen rytmittäminen. Näitä tarkasteltaessa huomataan, että kaikki edellä mainitut tekijät ovat riippuvaisia oppilaan näkemyksistä. Jotkut oppilaat nauttivat ja hyötyvät ryhmätoista, toiset puolestaan tutkivasta oppimisesta ja jotkut opettajan opetuksen kuuntelemisesta. Myös vuorovaikutussuhteilta odotetaan eri asioita ja tilanteet koetaan eri tavoilla. Jokainen oppilas on siten yksilöllinen kykyineen ja odotuksineen (Prashnig 2000). Edellä esitettyyn kysymykseen vastaaminen ei olekaan yksinkertaista.

Yksilöllisyyden vaatimukseen vastaamisessa korostuu oppilaantuntemuksen merkitys. Oppilaan yksilöllisiin kykyihin ja odotuksiin ei voida niinkään vaikuttaa, joten ulkoisten tekijöiden muodostamaa kenttää muuttamalla oppilaan pedagogisen hyvinvoinnin rakentumista on mahdollista tukea. Käytännössä tämä tarkoittaa oppilaiden yksilöllistä kohtaamista niin tavoitteiden kuin oppimistapojenkin osalta, jotta oppilaan ja ulkoisen kentän odotukset kohtaisivat. Erityisen tärkeää tämä on niiden oppilaiden kohdalla, joiden näkemykset ovat kaukana kentän odotuksista. Kuitenkin luokkatilanteessa arkitodellisuutta on se, että yksilöllisiä oppilaita – ja siten yksilöllisiä odotuksia – on luokassa noin parikymmentä. Miten yleisen opetussuunnitelman mukaan voidaan edetä, kun jokainen oppilas odotuksineen olisi samalla kohdattava yksilöllisesti?

Viime aikoina koulua eriyttämisen merkitys peruskoulussa on kasvanut. Eriyttää voidaan monella tasolla, esimerkiksi oppimistapojen ja -tavoitteiden osalta (Opetushallitus 2014, 30). Tällä tavalla oppilaille voidaan tarjota mahdollisuuksia valita itse parhaiten sopiva opiskelutyyli. Kaikkien ei siis tarvitse välttämättä oppia kaikkea, vaan tavoitteita on mahdollista asettaa yksilöllisesti oppilaan ja opettajan kesken. Lisäksi on huomioitava, että niin käytännön syistä kuin tulevaisuuteen kasvattamisen vuoksi kaikkien tulee joskus tehdä asioita, jotka eivät ole itselle ominaisia. Täten jokainen pakotetaan välillä epämu-kavuusalueellekin, mikä toimii myös kasvattamisena. Kuitenkin nämäkin hetket muuttuvat yleensä positiivisemmiksi, mikäli kaikkien oppilaiden kohdalla onnistutaan käynnistämään tässä tutkimuksessa esitelty positiivinen kierre.

Yksilöllisyyteen voidaan siten vastata kohtaamalla jokainen oppilas henkilökohtaisesti kykyineen ja odotuksineen. Opettajalta ja muulta henkilökunnalta tämä vaatii jokaisen oppilaan syvällistä tuntemista, jotta jokaisen oppilaan pedagogista hyvinvointia voitaisiin tukea. Oppilaantuntemuksen kautta oppituntien toiminta voidaan suunnitella siten, että kukin oppilas siitä optimaalisesti hyötyisi. Peruskoulussa ryhmäkoot yleensä vaihtelevat 15 ja 30 oppilaan välillä, joten mikäli 45 minuutin oppitunti jaettaisiin tasaisesti kunkin oppilaan kohtaamiseksi, opettajan ja oppilaan kahdenkeskistä kohtaamista olisi enimmilläänkin 3 minuuttia. Täten valtaosa työstä tehdään suunnittelemalla toiminta sellaiseksi, että oppilas tai oppilasryhmä kykenisi työskentelemään itsekseen. Kuitenkin on myös pidettävä huoli siitä, etteivät ryhmäkoot kasvaisi liian suuriksi, sillä oppilaantuntemus ja yksilöllisiin piirteisiin vastaaminen olisivat tällöin haastavampaa.

Näiden asioiden tarkasteleminen kriittisesti on erityisen tärkeää myös Oma linja -hankkeessa saatujen tutkimustulosten mukaan. Juuri tutkimukseni valmistumisen aikaan julkaistut alustavat tutkimustulokset osoittavat nykykoulun epätasa-arvoisuutta niin alueellisesti kuin koulujen sisälläkin oppilaiden taustojen mukaan. Vaikka tutkimuksessa käsiteltiin ainoastaan oppimistuloksia, siinä annetut toimenpide-ehdotukset yhtyvät monelta osin tämän tutkimuksen tuloksiin. (Oma linja -hanke 2016.)

Toinen merkittävä piirre pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisessa on vuorovaikutussuhteiden merkitys. Niin oppilaiden keskinäisten suhteiden kuin myös oppilaiden ja koulun henkilökunnan välillä olevien suhteiden vaikutus opiskeluun ja pedagogiseen hyvinvointiin on valtaisa. Vielä vanhuksinakin ihmiset muistelevat opettajiaan ja luokkakavereitaan sekä sitä, millaisina he ovat jääneet muistoihin. Näin merkittäviä muistijälkiä harvat asiat jättävät, joten tunnekokemusten syvyyttä ei voida kiistää.

Lapset tulevat kouluun hyvin erilaisista lähtökohdista. Toiset ottavat sosiaalisten taitojensa osalta vasta ensimmäisiä askeleitaan, kun taas toiset ovat koko varhaislapsuutensa ajan tottuneet toimimaan muiden ihmisten kanssa. Kun tähän asetelmaan lisätään jokaisen yksilölliset luonteenpiirteet, voidaan todeta luokan sisältävän hyvin heterogeenisen joukon oppilaita. Tällaisista lähtökohdista jokainen luokka alkaa muodostaa omalle luokalleen ominaista kulttuuria ja omaa luokkahenkeään. Monilta osin luokkahengen muodostumisessa kyse on useamman muuttujan näennäisesti hallitsemattomista yhteensattumista, mutta monilta osin sitä voidaan myös tietoisesti ohjata haluttuun suuntaan. Luokkahengen rakentumisen prosessin tarkempi tarkastelu vaatisi kuitenkin jatkotutkimuksen, mutta kuten edellä totesin, sosiaalisten suhteiden vaikutus kaikkeen tekemiseen on valtaisa, joten sosiaalisten taitojen harjoitteluun ja luokan ryhmytyymiseen kannattaa joka tapauksessa käyttää riittävästi aikaa.

Erinomaisen luokkahengen vallitessa jokaisella toimijalla on luokassa sosiaalinen paikkansa, johon kukin on tyytyväinen. Toiset haluavat enemmän vetäytyä ja ottaa enemmän omaa tilaa, toiset taas haluavat olla sosiaalisten suhteiden keskipisteenä. Kaikille tulisi antaa mahdollisuus osallistua omalla tavallaan; olla oma itsensä. Kuitenkin on toivottavaa, että kaikilla olisi ainakin yksi läheinen ihminen, johon tukeutua. Lisäksi lämmin ja läheinen vuorovaikutussuhde aikuisen kanssa on tärkeää, ja opettajan osoittama arvostus oppilasta kohtaan pysyy muistissa loppuelämän. Sosiaalisena olentona ihminen kaipaa

vuorovaikutussuhteita ja lähtökohtaisesti saa niistä tyydytystä elämäänsä. Tämä näkyi myös aineistossa, sillä oppilaat toistuvasti halusivat varmistua siitä, että kaikilla olisi mahdollista olla mukana yhteisissä toiminnoissa. Kollektiivinen huolenpito vahvistaa entisestään hyvää luokkahenkeä, eikä jätä ketään ulkopuolelle. Tässä lieneekin yksi suomalaisen peruskoulun tärkeitä kulmakiviä.

Maailmanlaajuisesti 2000-luvun alun priimuksena tunnettu suomalainen koulujärjestelmä on kuitenkin erityisesti viime vuosina alkanut saada kritiikkiä siitä, etteivät oppilaat viihdy kouluissa. Vaikka tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ollutkaan tutkia pedagogisen hyvinvoinnin tasoa tutkimukseen osallistujien keskuudessa, ainakin haastatteluun osallistuneiden pedagoginen hyvinvointi vaikutti olevan korkealla tasolla, sillä heidän kuvailemansa unelmakoulu ei juurikaan eronnut heidän todellisesta tilanteestaan. Opiskeluun suhtauduttiin pääosin innokkaasti ja heidän kertomansa esimerkit sisälsivät lukuisia tilanteita, joissa pedagogisen hyvinvoinnin rakentumista oli tuettu eri tavoin. Moni näistä tilanteista oli nimenomaan johtanut positiivisen kierteen syntymiseen.

Kuitenkaan vallitsevaan tilanteeseen ei voida tuudittautua, sillä yhä useammat oppilaat kokevat koulun vieraaksi paikaksi itselleen. Tässäkin tutkimuksessa todettiin, että oppilaat odottavat koulussa opittavien sisältöjen olevan lähellä heidän kokemusmaailmaansa. Samalla voidaan todeta Ziehen (1991) näkemyksen olleen oikeassa. Miten koulussa tulisi vastata niin yhteiskunnan luomiin paineisiin kuin oppilaiden omiin odotuksiin?

Koko koulumaailma odottaa tällä hetkellä mielenkiinnolla sitä, miten uuden opetussuunnitelman muutokset näkyvät koulun käytänteissä. Ainakin tämän tutkimuksen perusteella monen muutoksen suunta ainakin virallisissa teksteissä on oikea; sisällöt ovat lähempänä oppilaiden arkea, toiminnallisuus on suuremmassa roolissa ja pedagoginen vapaus kasvaa. Kuitenkaan kaikkea ei ole syytä uusia, sillä useat tutkimukseen osallistuneet painottivat esimerkiksi perinteisen opetuksen ja oppimisen ohjaamisen olevan tärkeässä roolissa heidän kehityksessään. Uudistuksessa on siten pidettävä maltti mukana, jotta toimivat toimintamallit säilytettäisiin ja uusia otettaisiin käyttöön, mikäli ne toimivat. Aikaa on toki seurattava, jotta koulumaailma ei erkanisi enempää ympäröivästä yhteiskunnasta. Tätä hankaloittaa kuitenkin muutosten hitaus, sillä muutoksia tehdään yleensä paljon kerrallaan, mutta näitä kertoja on harvoin. Toisaalta tämä myös auttaa uusien käytänteiden

juurruttamista käytäntöön, sillä pitkällä aikavälillä poliittisten voimasuhteiden vaihdokset eivät voi vaikuttaa järjestelmän muutoksiin.

Koulussa työskentelevien kannattaisi tasaisin väliajoin pysähtyä yhdessä pohtimaan koulun tarkoitusta. Viimeaikainen muutos tarpeettomasta ulkoa opettelusta nykyaikaiseen tiedonhankinnan opetteluun on hyvä esimerkki tällaisen reflektoinnin tuloksesta. Oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin kannalta huomio kannattaa pitää oppilaiden kokonaisvaltaisen kasvun ja kehittymisen tukemisessa. Peruskoulu käydään kehitysvaiheessa, jossa tulevaisuuden elämän luominen on voimakkainta, joten tasapainoisen kasvualustan saaminen kyseisessä iässä on välttämätöntä. Vaikka yleissivistävän peruskoulutuksen tulee tarjota tiedolliset ja taidolliset eväät mihin tahansa jatko-opintomahdollisuuksiin, lähes kaikkien oppilaiden koulu-uralla tulee tilanteita, jolloin olisi syytä keskittyä oppilaiden kiirettömään kohtaamiseen heidän tasapainoisen kasvun tukemiseksi. Toisilla vaikeudet voivat olla kotioloissa, toisilla esimerkiksi maailmankuvan rakentumisessa. Tällaisina hetkinä opetussuunnitelman mukaan eteneminen olisi syytä kyseisen oppilaan kohdalla unohtaa ja keskittyä hänen yksilölliseen tukemiseen. Kiireettömyyden vaaliminen kaiken paineen keskellä on haastavaa, mutta sitäkin kannattavampaa.

Edellinen lause pätee myös tähän tutkimukseen, sillä tutkimuksen teko kesti aiheen päättämistä viimeistelyyn tarkalleen puoli vuotta. Tutkimusurakan alussa hieman epäroin sitä, voisinko omilla tutkijan taidoillani luoda teoreettista mallia varsinkaan tästä aiheesta. Päätin kuitenkin tarttua haasteeseen, ja monien yöhön venyneiden iltojen jälkeen käsitteellinen malli oli valmis. Opin jatkuvasti uutta tutkimuksen tekemisestä ja toisinaan palasten loksahdellessa kohdilleen nautin valtavasti työskentelystä. Erityisen hedelmällisenä koin oppilaiden näkemysten kohtaamisen sekä niiden yksityiskohtaisen tarkastelun. Prosessin aikana mieleeni palasivatkin toistuvasti omat koulukokemukset, joita vertailin aineiston pohjalta rakennettuun teoriaan. Useaan kertaan saatoinkin todeta kiitollisena kokeneeni koulu-urani aikana pedagogista hyvinvointia runsain määrin.

Omien koulumuistojen läpikäyminen prosessin edetessä auttoi näkemään asioita niin opettajan kuin oppilaankin näkökulmasta. Opiskeluaikanani olen hämmästellyt, kuinka vähän asioita muistan omalta peruskouluajaltani. Kuitenkin tämän prosessin aikana monet muistot ovat palanneet mieleeni ja niitä muistelemalla koen kehittyneeni ennen kaik-



kea opettajana. Uskon ja toivon, että kykenen hyödyntämään tämän tutkimuksen tekemisen aikana reflektoimiani asioita siten, että luokkani oppilaat voisivat kokea pedagogista hyvinvointia mahdollisimman paljon. Lisäksi toivon, että luomani käsitteellinen malli palvelisi muitakin opetusalan ammattilaisia vähintäänkin ajatusten herättäjänä.

## Lähteet

Aaltonen, Katri 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Ahonen, Sirkka 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Leena Syrjälä, Sirkka Ahonen, Eija Syrjäläinen & Seppo Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 114–160.

Aittola, Tapio, Jokinen, Kimmo, Laine, Kaarlo & Sironen, Esa 1991. Jälkisanat. Teoksessa Thomas Ziehe: Uusi Nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.

Alanen, Leena & Bardy, Marjatta 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalihallituksen julkaisuja 12/1990. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Alanen, Leena 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 9–30.

Alasuutari, Pertti 2001. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Allardt, Erik 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Juva: WSOY.

Allardt, Erik 1993. Having, Loving, Being: An Alternative to Swedish Model of Welfare Research. Teoksessa Martha Nussbaums & Amartya Sen (toim.) The Quality of Life. Oxford: Oxford University Press.

Archibald, George C. 1959. Welfare Economics, Ethics and Essentialism. *Economica*, Vol 26, 316–327.

Atjonen, Päivi, Halinen, Irmeli, Hämäläinen, Seppo, Korkeakoski, Esko, Knubb-Manninen, Gunnel, Kupari, Pekka, Mehtäläinen, Jouko, Risku, Anna-Maija, Salonen, Marjatta & Wikman, Tom 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan

arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Balen, Rachel, Blyth, Eric, Calabretto, Helen, Fraser, Claire, Horrocks, Christine & Manby, Martin 2006. Involving children in health and social research. *Childhood* 13 (1), 29–48.

Bardy, Marjatta, Salmi, Minna & Heino, Tarja 2001. Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. Raportteja 263. Helsinki: Stakes.

Ben-Arieh, Asher 2006a. Measuring and monitoring the well-being of young children around the world. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: Early childhood care and education. Saatavilla [www-muodossa: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147444e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147444e.pdf) . (Luettu 3.8.2016.)

Ben-Arieh, Asher 2006b. Is the study of the "State of Our Children" changing? Revisiting after five years. *Children and Youth Services Review*. 28 (7), 799–811.

Ben-Arieh, Asher & Goerge, Robert 2001. Beyond the Numbers: How Do We Monitor the State of Our Children? *Children and Youth Services Review*. Vol 23 No 8, 603–631.

Benner, Dietrich 2012. Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeseitliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 7. korrigierte Auflage. Weinheim und Basel: Belz Juventa.

Bertaux, Daniel & Bertaux-Wiame, Isabelle 1981. Life Stories in the Baker's Trade. Teoksessa Daniel Bertaux (toim.) *Biography and Society*. Beverly Hills: SAGE.

Boekaerts, Monique & Cascallar, Eduardo 2006. How far have we moved toward integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review* 18 (3), 199–210.

Bourg, Wendy, Broderick, Raymond, Flagor, Robin, Kelly, Meeks Donna, Ervin, Diane & Butler, Judy 1999. *A Child Interviewer's Guidebook*. London, New Delhi, Thousand Oaks: SAGE.

Bradshaw, Jonathan, Hoelscher, Petra & Richardson, Dominic 2007. An index of child well-being in the European Union. *Social Indicators Research*, 80 (1), 133–177.

Brooks, D. Christopher 2010. Space matters: The impact of formal learning environments on student learning. *British Journal of Educational Technology*.

Brown, Stuart 2009. *Play: How It Shapes the Brain, Opens the Imagination, and Invigorates the Soul*. New York: Avery.

Burton, Peter & Phipps, Shelley 2010. In *Children's Voices*. Teoksessa Sheila Kamenman, Shelley Phipps & Asher Ben-Arieh (toim.) *From child welfare to child well-being*. Dordrecht: Springer, 217–228.

Charmaz, Kathy 2000. Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods. Teoksessa Norman Denzin & Yvonna Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. California, Thousand Oaks: SAGE, 509–535.

Committee on the Rights of the Child 2009. General comment No. 12 (2009). The right of the child to be heard. 51. session, 25.5.–12.6.2009.

Csikszentmihályi, Mihály 1990. *Flow: The Psychology of Optimal Performance*. New York: Harper Perennial.

Delfos, Martine 2001. *Are you listening to me? Communicating with children from four to twelve years old*. Amsterdam: SWP Publishers.

Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna 1994. *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE.

Diener, Ed & Oishi, Shigehiro & Lucas Richard 2003. Personality, Culture and Subjective Well-being: Emotional and Cognitive Evaluations of Life. *Annual Review of Psychology* 54 (1), 403–425.

Diener, Ed & Suh, Eunkook & Lucas, Richard & Smith, Heidi 1999. Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin* 125 (2), 276–302.

Engel, Susan 2006. *Open Pandora's Box: Curiosity and Imagination in the Classroom*. Occasional Papers. New York: Sarah Lawrence Institute of Child Development.

Entwistle, Noel 1998. Improving teaching through research on student learning. Teoksessa James Forest (toim.) *University teaching. International perspectives*. New York and London: Garland Publishing, 74–112.

Eskola, Antti 1988. Non Active Role-playing: Some Experiences. Teoksessa Antti Eskola, Anna Kihlström, David Kivinen, Klaus Weckroth & Oili-Helena Ylijoki (toim.) *Blind Alleys in Social Psychology*. Amsterdam: North-Holland.

Eskola, Jari 1997. *Eläytymismenetelmäopas*. Tampere: TAJU.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2000. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Eskola, Jari 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Osa 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: PS-kustannus, 179–203.

Fleming, Jennie & Boeck, Thilo (toim.) 2012. *Involving Children and Young People in Health and Social Care Research*. Oxon, UK: Routledge.

Forsberg, Hannele & Ritala-Koskinen, Aino 2010. From welfare to illfare: public concern for Finnish childhood. Teoksessa Hannele Forsberg & Teppo Kröger (toim.) *Social Work and Child Welfare Politics Through Nordic Lenses*. Bristol: Policy Press, 47–64.

Ginsburg, Gerald 1978. Role-playing and Role Performance in Social Psychological Research. Teoksessa Michael Brenner, Peter Marsh & Marilyn Brenner (toim.) *The Social Context of Method*. London: Croomhelm.

Glaser, Barney 1978. *Theoretical Sensitivity: Advances in the methodology of Grounded Theory*. Mill Valley: Sociology Press.

Glaser, Barney 1992. *Basics of Grounded Theory Analysis: Emergence vs. Forcing*. Mill Valley: Sociology Press.

Glaser, Barney & Strauss, Anselm 1967. *Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Chicago.

Haapaniemi, Rauno & Raina, Liisa 2014. *Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja*. Juva: PS-kustannus.

Haapasalo, Ilona, Välimaa, Raili & Kannas, Lasse 2010. How Comprehensive School Students Perceive their Psychosocial School Environment. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 133–150.

Hakanen, Jari 2005. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Helsinki: Työterveyslaitos.

Hannus-Gullmets, Britta 1984. Kouluviihtyvyys Pohjoismaissa. Helsinki: Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Tiedonantoja koulukokeilusta ja tutkimuksesta, no. 1984, 2.

Harinen, Päivi & Halme, Juha 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. UNICEF. Nuorisotutkimusverkosto, verkkojulkaisuja 56. Helsinki: Unigrafia Oy.

Haveman, Robert & Wolfe, Barbara 1995. The determinants of children's attainments: A review of methods and findings. *Journal of Economic Literature*, 23, 1829–1878.

Helavirta, Susanna 2011. Lapset hyvinvointitiedon tuottajina. Väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 1669: Tampere.

Hellström, Martti 2008. Sata sanaa opetuksesta. Opetuksen keskeiset käsitteet. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hewitt, John 1983. *Self and Society. A Symbolic Interactionist Social Psychology*. USA: Allyn and Bacon.

Hill, Malcolm 1999. What's the problem? Who can help? The perspectives of children and young people on their well-being and on helping professionals. *Journal of Social Work Practice* 12 (2), 135–145.

Hird, Susan 2003. What is Wellbeing? A Brief review of Current Literature and Concepts. NHS Health: Edinburgh.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 1988. Teemahaastattelu. Helsinki: Helsinki University Press.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.

- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hood, Suzanne, Kelley, Peter & Mayall, Berry 1996. Children as Research Subjects: a Risky Enterprise. *Children and Society* 10 (2), 117–128.
- Isokorpi, Tia & Viitanen, Päivi 2001. Tunnevoimaa! Helsinki: Tammi.
- Itä-Suomen yliopisto 2015. Opettajan lämminhenkisyys kasvattaa lasten oppimismotivaatiota. Saatavilla www-muodossa: <https://www.uef.fi/-/opettajan-lamminhenkisyys-kasvattaa-lasten-oppimismotivaatiota> . (Luettu 8.8.2016.)
- James, Allison, Jenks, Chris & Prout, Alan 1998. *Theorizing Childhood*. Cambridge: Pol- icy Press.
- James, Allison 2007. Giving voice to children's voices. Practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, 109 (2), 261–272.
- Janhonen, Sirpa & Latvala, Eila 2003. Hoitaminen sosiaalisessa yhteydessään: Grounded Theory. Teoksessa Sirpa Janhonen & Merja Nikkonen (toim.) *Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä*. Juva: WSOY.
- Janhunen, Kirsi-Marja 2013. *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. Väitöskirja. Publications of the University of Eastern Finland. Joensuu: Kopijyvä Oy.
- Jantunen, Timo & Haapaniemi, Rauno 2013. *Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen*. Juva: PS-kustannus.
- Jarrett, Olga 2013. *A Research-Based Case for Recess*. Clemson, SC: U.S. Play Coalition.
- Jyrhämä, Riitta 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. *Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia* 236.
- Kallas, Kai, Nikkola, Tiina & Räihä, Pekka 2013. Elämismaailma opettajankoulutuksen lähtökohtana. Teoksessa Tiina Nikkola, Matti Rautiainen & Pekka Räihä (toim.) *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Tampere: Vastapaino, 19–58.
- Kallio, Johanna 2010. Hyvinvointipalvelujärjestelmän muutos ja suomalaisten mielipiteet 1996-2006. *Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia* 108. Kelan tutkimusosasto, Helsinki.

Kallio, Kirsi Pauliina 2007. Lasten ja nuorten terveyden ja hyvinvoinnin sekä lapsuuden kontekstien tutkimus Tampereen yliopistossa. Tampereen yliopiston raportti. Saatavilla www-muodossa: [http://www.uta.fi/yky/tutkimus/tutkimuskeskukset/perla/muu\\_toiminta/Tutkimus\\_TaY\\_raportti\\_031007.pdf](http://www.uta.fi/yky/tutkimus/tutkimuskeskukset/perla/muu_toiminta/Tutkimus_TaY_raportti_031007.pdf). (Luettu 31.7.2016.)

Kannas, Lasse, Välimaa, Raili, Liinamo, Arja & Tynjälä, Jorma 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa Lasse Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Opetushallitus, 131–149.

Kansanen, Pertti 1995. Kuorolaulu, lausunta, kansantanhut ja tanssi. Entä pedagoginen ajattelu. Teoksessa Arto Vaahtokari & Anne Vähäpassi (toim.) Tutki, vertaile, arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 9–23.

Kansanen, Pertti 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen ”opettaminen”. Teoksessa Sinikka Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisusarja. Oppimateriaaleja 55. Tampere: Tammer-Paino, 45–50.

Kansanen, Pertti 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kansanen, Pertti & Meri, Matti 1999. The didactic relation in the teaching-studying-learning process. Teoksessa Brian Hudson, Friedrich Buchberger, Pertti Kansanen & Helmut Seel (toim.) Didaktik / Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession. TNTEE Publications, 2 (1), 107–116.

Kansanen, Pertti, Tirri, Kirsi, Meri, Matti, Krokfors, Leena, Husu, Jukka & Jyrhämä, Riitta 2000. Teachers’ Pedagogical Thinking. Theoretical Landscapes, Practical Challenges. New York: Peter Lang Publishing.

Karisto, Antti 2010. Yksi piano vai kymmenen lehmää? Kirjoituksia arjen ilmiöistä. Helsinki: Gaudeamus.

Karlsson, Liisa 2011. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. 2. korjattu painos. Helsinki: Edita.



Kinnunen, Petri, Vuorijärvi, Petri & Honkakoski, Arja 2013. Oulun seudun lasten ja nuorten hyvinvointitutkimus. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen julkaisuja 35. Oulu: Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus.

Koivula, Merja 2013. Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa Päivi Marjanen, Marjaana Marttila & Marjo Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Juva: PS-kustannus, 19–46.

Konu, Anne 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Väitöskirja. Acta Universitatis Tampereensis 887: Tampere.

Korpinen, Eira (toim.) 2007. Kohti ilon pedagogiikkaa. Journal of Teacher Researcher 1/2007. Jyväskylä: TUOPE.

Kupari, Pekka, Välijärvi, Jouni, Andersson, Leif, Arffman, Inga, Nissinen, Kari, Puhakka, Eija & Vettenranta, Jouni 2013. PISA12. Ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:20. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos. Saatavilla www-muodossa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/okm20.pdf?lang=fi> . (Luettu 3.8.2016.)

Kämppi, Katariina, Välimaa, Raili, Tynkälä, Jorma Haapasalo, Ilona, Villberg, Jari & Kannas, Lasse 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys – WHO Koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994–2006. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Kämppi, Katariina, Välimaa, Raili, Ojala, Kristiina, Tynjälä, Jorma, Haapasalo, Ilona, Villberg, Jari & Kannas, Lasse 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010 – WHO-koululaistutkimus (HBSC Study). Helsinki: Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportti 2012:8.

Land, Kenneth 2010. 2010 Child and youth well-being index (CWI). Foundation for child development. Saatavilla www-muodossa: [http://www.soc.duke.edu/~cwi/CWI\\_Report\\_2010\\_Final.pdf](http://www.soc.duke.edu/~cwi/CWI_Report_2010_Final.pdf) . (Luettu 31.7.2016.)

Lappalainen, Kristiina, Kuittinen, Matti & Meriläinen, Matti (toim.) 2008. Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia 41. Suomen Kasvatustieteellinen Seura: Turku.

Lapsen oikeuksien komitea 2011. Sopimusvaltioiden yleissopimuksen 44 artiklan mukaisesti antamien raporttien käsittely. Päätelmät: SUOMI. 57. istunto, 30.5.–17.6.2011.

Larkin, Mary 2013. Health and Well-Being across the Life Course. London: Sage.

Leinonen, Jaana 2012. ”Monelta suunnalta on suitsia suussa, mutta niiden kanssa on eletävä”. Johtamisen liikkumavara kunnanjohtajan silmin. Väitöskirja. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

Leppänen, Päivi 2014. ”Miksei koululaitos muutu, vaikka maailma muuttuu?” – opettaja luopui kokonaan pulpeteista. YLE Uutiset 13.8.2014. Saatavilla [http://yle.fi/uutiset/miksei\\_koululaitos\\_muutu\\_vaikka\\_maailma\\_muuttuu\\_opettaja\\_luopui\\_kokonaan\\_pulpeteista/7401416](http://yle.fi/uutiset/miksei_koululaitos_muutu_vaikka_maailma_muuttuu_opettaja_luopui_kokonaan_pulpeteista/7401416). (Luettu 31.7.2016.)

Linnakylä, Pirjo 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa Viking Brunell & Pekka Kupari (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 39–56.

Linnakylä, Pirjo & Malin, Antero 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. Kasvatus: 28 (2), 112–127.

Luopa, Pauliina, Lommi, Anni, Kinnunen, Topi, Jokela, Jukka 2010. Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000-luvulla. Kouluterveyskysely 2000–2009. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (THL). Raportti 20/2010. Helsinki: Yliopistopaino.

Meriläinen, Matti, Lappalainen, Kristiina & Kuittinen, Matti 2008. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa Kristiina Lappalainen, Matti Kuittinen & Matti Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia 41. Suomen Kasvatustieteellinen Seura: Turku.

Metsämuuronen, Jari (toim.) 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Oy.

Metsämuuronen, Jari 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: International Methelp Oy.

Minkkinen, Jaana 2015. Lapsen hyvinvointimalli. Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 2063: Tampere.

Moore, Kristin A., Lippman, Laura & Brown, Brett 2004. Indicators of child well-being: The promi for positive youth development. The Annals of the American Academy of Political and Social Science. 591 (1), 125–145.

Moore, Kristin A., Theokas, Christina, Lippman, Laura, Bloch, Margot, Vandivere, Sharon & O'Hare, William 2008. A microdata child well-being index: Conceptualization, creation and findings. Child indicators Research 1 (1), 17–50.

Morrow, Virginia 1999. "It's cool... 'cos you cant'n give us detentions and things, can you?!" Reflections on research with children. Teoksessa Pat Milner (toim.) Time to listen to children: a handbook for students, professionals and parents. Florence, USA: Routledge.

Moss, Peter & Petrie, Pat 2005. From Children's Services to Children's Spaces: Public Policy, Children and Childhood. RoutledgeFalmer: London.

Niemelä, Pauli 2010. Hyvinvointipolitiikan teoria. Teoksessa Pauli Niemelä (toim.) Hyvinvointipolitiikka. Helsinki: WSOY 16–37.

Norrena, Juho 2015. Innostava koulun muutos. Opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen. Juva: PS-kustannus.

Nurmi, Jari-Erik, Ahonen, Timo, Lyytinen, Heikki, Lyytinen, Paula, Pulkkinen, Lea & Ruoppila, Risto 2007. Ihmisen psykologinen kehitys. Porvoo: WSOY.

O'Hare, William & Gutierrez, Florencia 2012. The use of domains in constructing a comprehensive composite index of child well-being. Child Indicators Research 5 (4). 609–629.

Oma linja -hanke 2016. Mikä mättää peruskoulussa? Oma linja –infopaketti 1: Eriarvoistuva peruskoulu. Saatavilla www-muodossa: [http://omalinja.fi/wp-content/uploads/2016/03/Oma\\_Linja\\_infopaketti1\\_colour.pdf](http://omalinja.fi/wp-content/uploads/2016/03/Oma_Linja_infopaketti1_colour.pdf) . (Luettu 9.8.2016.)

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala: Vammalan Kirjapaino.

Opetushallitus 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011:20. Tampere: Juvenes Print.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Next Print.

Opetusministeriö 2005. Kouluhyvinvointiryhmän muistio 2005:27. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetusministeriö 2006. Kouluhyvinvoinnin kehittäminen. Saatavilla [www-muodossa: http://minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/Kouluhyvinvoinnin\\_kehittaminen/index.html](http://minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/Kouluhyvinvoinnin_kehittaminen/index.html) . (Luettu 31.7.2016.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011. Lasten hyvinvoinnin kansalliset indikaattorit. Taavoitteena tietoon perustuva lapsipolitiikan johtaminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:3. Saatavilla [www-muodossa: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2011/liitteet/OKMtr3.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2011/liitteet/OKMtr3.pdf?lang=fi) . (Luettu 31.7.2016.)

Paalasmaa, Jarno (toim.) 2011. Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Patrikainen, Risto 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja, 36. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Perusopetuslaki 1998. Saatavana [www-muodossa: http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P15](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P15) . (Luettu 31.7.2016.)

Pietarinen, Janne, Soini, Tiina & Pyhältö, Kirsi 2008. Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa Kristiina Lappalainen, Matti Kuittinen & Matti Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia 41. Suomen Kasvatustieteellinen Seura: Turku.

Poikolainen, Jaana 2014. Lasten positiivisen hyvinvoinnin tutkimus – metodologisia huomioita. Nuorisotutkimus, 32 (2), 3–20.

Pollard, Elizabeth L. & Lee, Patrick D. 2003. Child well-being: A Systematic Review of the Literature. Social Indicators Research Vol 61 Issue 1. 59–78.

Prashnig, Barbara 2000. Erilaisuuden voima. Opetustyyli ja oppiminen. Juva: PS-kustannus.

Prout, Alan & James, Allison 1997. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. Teoksessa Allison James & Alan Prout (toim.) Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood. Londot: Falmer Press, 7–33.

Punch, Samantha 2002. Research with children. The same or different from research with adult? Childhood 9 (3), 321–341.

Rantala, Taina 2005. Oppimisen iloa etsimässä – kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa. Väitöskirja. Rovaniemi: Acta Universitatis Lapponiensis 88.

Ranua, Saara 2015. ”Ilman nettiä on kuin opettaisi tynnyrissä...” Laadullinen tutkimus tablet-laitteiden käytöstä ja sosiokonstruktivismin toteutumisesta alakoulun opettajien blogikirjoituksissa. Pro gradu –tutkielma. Lapin yliopisto.

Rimpelä, Matti 2008. Oppilashuolto kouluhyvinvoinnin ytimenä. Teoksessa Markku Suortamo, Hannu Laaksola & Jouni Välijärvi (toim.) Opettajan vuosi – teemana hyvinvointi. Juva: PS-kustannus.

Rimpelä, Matti 2010. Kouluhyvinvointi. Teoksessa Matti Rimpelä, Sari Fröjd & Heidi Peltonen (toim.) Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa 2009. Perusraportti. Koulutuksen seurantaraportit 2010:1. Opetushallitus: Sastamala.

Rousu, Sirkka 2009. Lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelman laadinta kunnissa. Opas lakisääteisen suunnitelman laadintaan. Osa 2. Suunnitelman seuranta ja arviointi. LapsiARVI-julkaisuja. Helsinki: Suomen Kuntaliitto. Saatavilla [www-muodossa: http://shop.kuntatyonantajat.fi/product\\_details.php?p=280](http://shop.kuntatyonantajat.fi/product_details.php?p=280) . (Luettu 31.7.2016.)

Saloviita, Timo 2014. Työrauha luokkaan. 3. painos. Juva: Bookwell Oy.

Saukkonen, Sakari 2003. Koulu ja yksilöllisyys. Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 211.

Schor, Edward L. 1995. Developing communality: Family-centered programs to improve children's health and well-being. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 72 (2), 413–442.

Seligman, Martin & Csikszentmihalyi, Mihaly 2000. Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, Vol 55(1), 5–14.

Siebert, Horst 1999. Pädagogischer Konstruktivismus eine Bilanz der Konstruktivismus diskussion für die Bildungspraxis. Neuwied: Luchterhand.

Siitonen, Juha 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun yliopisto: Oulun opettajankoulutuslaitos.

Siljander, Pauli 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.

Siljander, Pauli 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntauokset. Tampere: Vastapaino.

Skinnari, Simo 2007. Pedagoginen rakkaus. Juva: PS-kustannus.

Strandell, Harriet 1995. Mikä on lasten hyvinvointia? Tiedon tarpeen kartoitus. 25/1995. Helsinki: Gaudeamus.

Strauss, Anselm 1987. *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge.

Strauss, Anselm & Corbin, Juliet 1991. *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage Publications.

Strauss, Anselm & Corbin, Juliet 1994. Grounded theory methodology: an overview. Teoksessa Norman Denzin & Yvonna Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Lontoo: Thousand Oaks, Sage, 273–285.

Strauss, Anselm & Corbin, Juliet 1998. *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, Sage Publications.

Strauss, Anselm & Corbin, Juliet 2000. Grounded Theory Methodology. Teoksessa Norman Denzin & Yvonna Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 273–285.

Terva-Aho, Johanna & Mäenpää, Tanja 2013. Opettaja – itseään vai oppilasta varten? Tiina Nikkola, Matti Rautiainen & Pekka Räihä (toim.) *Toinen tapa käydä koulua. Kokeemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Tampere: Vastapaino, 133–142.

Tesch, Renata 1990. *Qualitative research: Analysis Types and Software Tools*. New York: Falmer.

Todres, Les & Galvin, Kathleen 2010. "Dwelling-mobility": An existential theory of well-being. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*. 5, 1–6.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Tammi.

Tuominen-Soini, Heta 2012. *Student Motivation and Well-Being. Achievement Goal Orientation Profiles, Temporal Stability, and Academic and Socio-Emotional Outcomes*. Väitöskirja. University of Helsinki, Institute of Behavioural Sciences, Studies in Educational Sciences 245.

Turpeinen, Pirkko 2004. *Ahdingossa luova lapsi ja nuori. Tienviittoja kasvuun*. Helsinki: Edita Prima.

Turtiainen Pirjo 2001. *Miten kuulla lasta? Esimerkkinä päiväkotilasten ja koululaisten haastattelut*. Tutkimuksia 2001:2. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.

Turunen, Kari 1990. *Ihmisen ymmärtäminen*. Jyväskylä: Atena.

Turunen, Kari 1999. *Opetustyön perusteet*. Jyväskylä: Atena Kustannus.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla [www-muodossa: http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf). (Luettu 31.7.2016.)

Ungar, Michael 2004. A Constructionist Discourse on Resilience. Multiple Contexts, Multiple Realities Among At-Risk Children and Youth. *Youth and Society* 35 (3), 341–365.

UNICEF 1989. Convention on the Rights of the Child. Saatavilla [www-muodossa: http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf](http://www.muodossa: http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf) . (Luettu 31.7.2016.)

United Nations General Assembly (UNGA) 1989. Convention on the Rights of the Child. Saatavilla [www-muodossa: http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf](http://www.muodossa: http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf) . (Luettu 31.7.2016.)

Uusikylä, Kari 2006. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Minerva Kustannus.

Uusitalo-Malmivaara, Lotta 2011. Global and School-Related Happiness of Finnish Children. *Journal of Happiness Studies*.

Vaarama, Marja, Moisio, Pasi & Karvonen, Sakari 2010. Suomalaisten hyvinvointi 2010. Helsinki: Yliopistopaino.

van Manen, Max 1991. *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. New York: State University of New York Press.

van Manen, Max 1994. Pedagogy, Virtue, and Narrative Identity in Teaching. *Curriculum Inquiry* 4 (2), 135–170.

Vesikansa, Sari 2009. Kuka kasvattaa, kuka opettaa? Sosiologian laitoksen tutkimuksia 261. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Vygotsky, Lev 1982. *Ajattelu ja kieli*. Suom. Klaus Helkama ja Anja Koski-Jännes. Helsinki: Weilin+Göös.

Väisänen, Pertti & Silkelä, Raimo 2000. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa – Tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 76.

Willis, Paul 1977. *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Aldershot: Gower.



Woods, Peter 1990. The happiest days? How Pupils Cope with School. Lewes: Falmer Press.

World Health Organization (WHO) 1946. Preamble to the Constitution of the World Health Organization. Geneva: World Health Organization.

von Wright, Johan 1992. Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia. Helsinki: Opetushallitus.

Ylinen, Irene 2011. Hyvä ja turvallinen koulu. Kouluviihtyvyys ja koulun turvallisuus oppilaiden käsityksissä ja kokemuksissa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Ziehe, Thomas 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Suom. Raija Sironen ja Jussi Tuormaa. Tampere: Vastapaino.

## Liite 1. Opettajien suostumuslomake

### Suostumus Oppilaiden pedagoginen hyvinvointi -tutkimuksen toteuttamiseen

Annan luvan Harri Karjalaisen pro gradu -tutkielmaan liittyvän tutkimuksen toteuttamiseen luokassani kevään 2016 ajaksi. Tutkimuksen tarkoituksena on luoda teoreettinen ja käsitteellinen malli oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisesta.

Tutkimusaineisto kerätään kahdessa osassa. Ensimmäisessä osassa oppilaat kirjoittavat eläytymismenetelmäkertomuksen ja toisessa osassa suoritetaan oppilaille haastatteluita, jotka nauhoitetaan. Molemmat vaiheet tapahtuvat oppituntien aikana.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja yksittäinen osallistuja, luokka tai koulu voi vetäytyä tutkimuksesta niin halutessaan milloin tahansa.

Kaikki tieto, josta yksittäisiä henkilöitä voidaan tunnistaa, käsitellään luottamuksellisesti. Tutkija ei luovuta keräämiään eläytymismenetelmäkertomuksia tai haastattelunauhoja kenenkään muun nähtäväksi tai kuultavaksi.

Jos minulla on tutkimukseen liittyviä kysymyksiä, voin ottaa yhteyttä projektista vastaavaan tutkijaan tai hänen ohjaajiinsa.

Harri Karjalainen  
luokanopettajaopiskelija  
Lapin yliopisto  
[hakarjal@ulapland.fi](mailto:hakarjal@ulapland.fi)  
puh. XXX

Ohjaajat:

Outi Kyrö-Ämmälä, KT  
Yliopistonlehtori, varadekaani  
Lapin yliopisto  
Yhteystiedot: XXX

Outi Ylitapio-Mäntylä, KT  
Yliopistonlehtori  
Lapin yliopisto  
Yhteystiedot: XXX

Päiväys: \_\_\_\_\_

Allekirjoitus: \_\_\_\_\_

Nimenselvennys: \_\_\_\_\_

Puhelinnumero: \_\_\_\_\_

## **Liite 2. Tiedote tutkimuksesta huoltajille**

### **Arvoisa huoltaja!**

Opiskelen luokanopettajaksi Lapin yliopistossa ja olen tekemässä tutkimusta liittyen pro gradu -työhöni. Tutkimusaiheenani on oppilaiden pedagoginen hyvinvointi peruskoulussa, josta pyrin luomaan käsitteellisen mallin aineiston pohjalta.

Tutkimustani varten tarvitsisin aineistoa peruskoulun oppilaiden tuottamana. Aineistonhankinta toteutetaan eläytymismenetelmän avulla, mikä tarkoittaa sitä, että oppilaat kirjoittavat kertomuksen annetusta aiheesta. Aiheet liittyvät hyvinvoinnin kokemiseen koulussa. Kertomukset kirjoitetaan oppitunnin aikana 3.-4.3.2016.

Vastaaminen tapahtuu nimettömänä, eikä yksittäistä vastaajaa ole mahdollista tunnistaa lopullisesta tutkielmasta. Kertomuksia käytetään vain tämän tutkimuksen aineistona ja vain tutkimuksen tekijä lukee ne. Tutkimukseen osallistuminen ei vaikuta oppilaan kouluarvosanoihin.

Peruskoulun rehtori sekä lapsenne opettaja ovat antaneet luvan tutkimuksen toteuttamiseen.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja oppilailta pyydetään kertomusten kirjoittamisen yhteydessä suostumus siihen, että heidän kertomustaan saa käyttää osana aineistoa. Mikäli ette halua lapsenne osallistuvan tutkimukseen, pyydän, että otatte yhteyttä viimeistään keskiviikkona 2.3.2016 tutkimuksen tekijään.

Myöhemmin kevään aikana aihetta on tarkoitus syventää haastattelemalla oppilaita, jotka haluavat haastatteluihin osallistua. Kuitenkin siihen vaiheeseen pyydän tutkimusluvat erikseen niin oppilailta kuin teiltä huoltajiltakin.

Mikäli haluatte lisätietoja, otattehan yhteyttä!

Kiittäen,  
Harri Karjalainen  
Luokanopettajaopiskelija  
Lapin yliopisto  
[hakarjal@ulapland.fi](mailto:hakarjal@ulapland.fi)  
puh. XXX

### **Liite 3. Tutkimuslupa, suostumuslomake haastatteluun**

#### **Oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin rakentuminen, pro gradu -tutkimus**

Olen tekemässä luokanopettajan opintoihin liittyvää pro gradu -tutkimusta. Tarkoitukseni on luoda aineiston pohjalta käsitteellinen malli siitä, miten pedagoginen hyvinvointi rakentuu. Sivistötoimen toimialajohtaja ja lapsenne opettaja ovat antaneet luvan tutkimuksen toteuttamiseen.

Aineisto kerätään kahdessa osassa, joista ensimmäinen osa toteutettiin aiemmin keväällä eläytymismenetelmäkertomuksilla. Nyt aihetta olisi tarkoitus syventää toisessa osassa toteutettavilla ryhmähaastatteluilla. Haastattelut toteutetaan koulupäivän aikana 27.–28.4.2016.

Tarkoitukseni on nauhoittaa haastattelut kuvaamalla haastattelutilanteen videokameralla. Kuvaamani haastatteluita käytän vain saadakseni puheen nauhoitettua, joten käytän videoita vain tähän tutkimukseen, enkä näytä niitä kenellekään muille. Huolehdin aineiston salassapidosta myös tutkielman valmistumisen jälkeen. Tutkimuksesta kirjoitettavaan pro gradu -tutkielmaan ei kirjoiteta oppilaiden tai opettajan nimiä, eikä muitakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa. Kaikki tieto käsitellään siten luottamuksellisesti.

Haastatteluihin osallistuvat olemme arponeet etukäteen vapaaehtoisten oppilaiden keskuudesta. Tutkimukseen osallistuminen on koko tutkimusprosessin ajan vapaaehtoista, joten lapsella tai hänen huoltajillaan on mahdollisuus kieltäytyä tai vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa. Olisi kuitenkin hienoa, mikäli oppilas voisi osallistua tutkimukseen.

Mikäli haluatte lisätietoja tutkimuksesta, voitte soittaa minulle tai laittaa sähköpostiviestiä.

Ystävällisin terveisin,

Harri Karjalainen  
luokanopettajaopiskelija  
Lapin yliopisto  
Puhelin: XXX  
Sähköposti: [hakarjal@ulapland.fi](mailto:hakarjal@ulapland.fi)

Ohjaajat: yliopistonlehtori KT Outi Kyrö-Ämmälä  
yliopistonlehtori KT Outi Ylitapio-Mäntylä

---

***Annan luvan, että lapseni saa osallistua tutkimuksen haastatteluihin. Lisäksi annan suostumuksen, että aineistoa voidaan käyttää tutkimuksessa.***

Päiväys: \_\_\_\_\_

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys: \_\_\_\_\_

***Haluan osallistua tutkimuksen haastatteluihin ja annan suostumuksen, että aineistoa voidaan käyttää tutkimuksessa.***

Oppilaan allekirjoitus ja nimenselvennys: \_\_\_\_\_

## **Liite 4. Ohjeistus eläytymismenetelmäkertomuksen kirjoittamiseksi**

### **Arvoisa tutkimukseen osallistuja,**

olen tekemässä pro gradu -tutkielmaani Lapin yliopistossa. Tutkimukseni toteuttamiseksi tarvitsen teidän näkemyksiänne ja kokemuksianne.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Toivon kuitenkin, että saisin mahdollisimman monen tekstin tutkimukseen käyttööni, jotta tutkimus kattaisi mahdollisimman hyvin kaikki tutkimukseen osallistuvat luokat.

Tekstejänne käytetään vain tämän tutkimuksen tekemiseen ja niitä lukee vain tutkimuksen tekijä. Valmiista tutkielmasta ei ole tunnistettavissa yksittäisen vastaajan henkilöllisyyttä.

Teille jaetaan paperi, jossa on lyhyt kertomus. Teidän tehtävänänne on kirjoittaa alussa olevan tekstin mukaisesti, mitä Mari vastaa ystävälleen. Vääriä vastauksia ei ole. Älä kuitenkaan kurkkaa kaverin paperiin. Käytä mielikuvitusta, kun kuvittelet tilanteen!

Aloita kirjoittamalla oma luokkasi ensimmäisen virkkeen tyhjälle viivalle. Älä kuitenkaan laita nimeäsi paperiin. Mikäli tarvitsette lisätilaa tekstillenne, paperin toiselle puolelle voi jatkaa kirjoittamista.

Myöhemmin tänä keväänä tutkimukseen liittyen toteutetaan haastatteluita. Voit keskustella kotonasi, haluaisitko osallistua haastatteluun. Haastatteluihin osallistuvat arvotaan suostumuksensa antaneiden joukosta. Pyydän tätä tutkimusvaihetta varten luvat niin teiltä kuin huoltajiltanne.

Mikäli tulee myöhemmin kysyttävää, saatte yhteystietoni huoltajiltanne tai opettajaltanne.

Kiittäen,

Harri Karjalainen  
luokanopettajaopiskelija  
Lapin yliopisto